

من

# دليل الطالب الذكى

في

علم النفس .. والطب النفسى

الجزء الاول

فى علم النفس



د . يحيى الرضاوى

أستاذ الطب النفسى

جامعة القاهرة

اهداءات ٢٠٠١

الاستاذ الدكتور/يحيى الرخاوي

ا.د. يحيى الرغاوي

دَلِيلُ الطَّالِبِ الذَّكِيِّ  
فِي  
عِلْمِ النَّفْسِ... وَالطَّبِّ النَّفْسِيِّ

THE INTELLIGENT STUDENT'S GUIDE  
To  
Psychology and Psychological Medicine

١٩٨٠

الجزء الاول  
في علم النفس

Part 1  
Psychology



إهداء

إلى مصر ... المستقبل

يعني الرخاوي



## مقدمة - ١

تعرض مادة هذا الكتاب في صورة حوار بين طالب ذكي بالضرورة ، ومعلم (يكسر اليم وضحا) صاحب غرض لاعالة ، و « ذكاء » الطالب يجعله كثير الأسئلة كثير التشكك ، و « غرض » للمعلم يجعله كثير التحايل متظاهر التواضع ، صبوراً إلى حتماً .

ومن خلال هذا الحوار نأمل أن تفتح آفاق المعرفة حول علمين من أخفى العلوم ظاهراً ، وأهمها وأخطرهما واقفاً ، كما نأمل أن تزيد الأسئلة بعد الانتهاء من قراءة هذا العمل بنفس القدر الذى تتضح منه بعض معالم الطريق ، أما أن يتصور القارئ أن علوماً مازالت في بدايتها تستطيع أن تقدم إجابات حاسمة عن تساؤلات مصيرية تتعلق بمهية الإنسان ومآله ، فهذا خطأ شائع ، وإن ادعاء مدع فهو إهلال للفكر لاجدال .

## مقدمة - ٢

يبدو أن اللقدمات لابد أن تكتب بعد نهاية العمل وليس في بدايته، فقد كنت في بداية العمل أنوى ألا يزيد عن كتاب واحد يشمل المعلومات الأساسية الأولية ، مع الرضاوى اللازمة ، اطالب الطبع ، إلا أن الحوار تطور وتفرع حتى وجدتني ملتزماً بأن أكتب للطالب وغير الطالب ما يبنى أن يتعرف عليه ( حتى دون أن يعرفه ) حول هذه العلوم الجديدة البدعة الخطيرة .. ، وإذا بالعمل يباغ ثلاث أجزاء كاملة ، يختص الجزء الأول بأساسيات علم النفس، وأقدمه للطالب الذكي صاحب الفضل الأول في الإقدام على هذا العمل ، وبالتالي فسيحتفظ بالاسم الأم . أما الجزء الثانى فقد قررت أن يختص بما يسمى نمو الشخصية بما يشمل ذلك نمو الأطفال ونمو الكبار وبعض نظريات الشخصية ، واسميتها دليل الطالبية الذكية

في نمو الشخصية ، وأخيرا فيختص الجزء الثالث بالطب النفسى والأمراض النفسية .  
وسأقدمه هذه المرة تحت عنوان دليل الطبيب الذى فى الطب النفسى ، وهو  
موجه إلى الطبيب حديث التخرج غير المتخصص أساساً ، كما يمكن أن يوجه لتسير  
الطبيب من الرضى والأسوياء .. ( فليجند طبيبنا الفخ .. بأن يسرع بالتغذية ) .

\* \* \*

ولعل بهذا أكون قد قدمت بعض ما على من ديون إلى أصحابها ، ولعل أسهم بذلك  
في محاولة أن يتوقف ترادف علم النفس بالتحليل النفسى ، وترادف العلاج النفسى  
بالمبدأ القائل بأن ندع الغلق ونبدأ الحياة بأن نشق التفاف ، كما أمل أن يكون بصورته  
اللبسة في متناول « كل من يهيم الأمر » .. بديلاً عن هذا التث التخديري ،  
والعلم التبريرى ، حتى يحل فهم الإنسان ككائن بيولوجى متطور محل الإشاعات  
حول عقده وعواطفه الخيالية ، وأن يساعدنا هذا الفهم الجديد ألا ندع الغلق  
ومع ذلك نبدأ الحياة ونستمر فيها ، وألا نؤثر في الناس ولكن نمش معهم ،  
وألا نتجنب الخوف بل نجعله وقدونا لننمو بديلاً عن الطمأنينة الواهية .

وإن كنت قد نجحت في استدراج قارئ الجزء الأول لقراءته أثناء مروره  
على هوامشه للقررة ، فليست أدرى من سيقراً الجزء الثانى والثالث وخبرنى السابقة  
لا تبشر بخير في هذا السيل ، فالكتابات التى تنرى بالقراءة هى التى تؤكد الشائع  
أو تدغدغ الاحتياجات ، أو على أحسن الفروض هى التى تنجح في الامتحانات ،  
أما العلم الذى يثير التساؤلات ويحمل المسؤولية فهو بضاعة رابكة بلا جدال ، بل إن  
البعض ليعتبرها في كثير من الأحيان بضاعة خطيرة يبتنى أن تصادر .

\* \* \*

ولكن ، أنا مالى ؟ إن واجبى المرحلى إزاء هذه المهمة ينتهى بكتابتها .. والتاريخ  
يعلمن كل من يشق في السار ، مها بدا وحيدا في وقت ما ..

يعبى الرخاوى



## الفصل الأول

### تمهيد .. وإيضاح

الطالب : قبل أن نبدأ ، قل لي ماهي طيبة هذا الكتاب ؟

المعلم : هو كتاب جديد في هدفه وشكله ، أحاول من خلاله أن أوصل بعض ماهو أمانة في عني إلى أصحابه ، وهو ذو أغراض متعددة ، الظاهر منها والبسيط هو أن تجد بين يديك دليلا يرشدك إلى بعض ماعليك أن تعرفه من معلومات مبدئية عن علوم تعتبرها هامشية (ولو من الناحية الامتحانية) ، فأولا : أنا أو شوك ابتداء إذ أقول إن الهامش (بالانجليزية) في أسفل الصفحات في هذا الجزء الأول الخاص بعلم النفس Psychology قد يكفي للإجابة على ماهو مطلوب في السنة الثانية في الامتحان ، ويزيد ، كما أن الجزء الخاص بالطب النفسي Psychiatry يمكن أن يرفك بالمعالم الأساسية لبعض الأمراض الشائعة والأعراض التالية ، وكذلك الاتجاهات التالية في العلاجات الجارية ، أما ثانيا : ( ومن خلال أولا ) فإني أقدم لك مايلبني أن تعرفه حول هذه العلوم المستحدثة ظاهريا ، الضاربة في القدم حقيقة ، وناقش معك للشا كل المعاصرة التي تحيط بها حتى تهددها بالأفول حتى الموت ، قبل أن تبلغ درجة اليقوع ، فأحملك معي مسئولية إحيائها بنية الإسهام في تأنيس الإنسان ( جعله إنسانا يحق من أول وجديد ) ، ثم ثالثا : فإني أحاول أن أجيئك من خلال هذا وذلك عن تساؤلاتك الشابة من خلال بعض مفاهيم هذين العلمين ، ولكن من موقف شخصي بالضرورة هو نابع من خبرتي الكليينكية والعمالية والحياتية معا .

الطالب : ولكن كيف نشأت فكرة هذا الكتاب ؟

للعلم : في الواقع أتى كنت أدرس لطلبة السنة الثانية بانتظام دروس علم النفس منذ أكثر من خمس عشرة سنة ، ولدة أعوام متتالية ، وذلك في كلية طب قصر العيني وكلية طب للنصودة ، وكنت أتبع إذ ذاك ماريقة بسيطة وهي أن أجعل نصف وقت المحاضرة أو أكثر للأسئلة الحرة - الحرة تماما وخصوصا من خارج المنهج - والباقي للمحاضرة الأصلية في إيجاز وتركيز ، وقد كنت أتبع ذلك لسنيين ، أولا : لأن هذا العلم جاف بطبيعته ويحتاج إلى إثارة وتحفيز وتشويق وخاصة مع مسألة الدرجات المخصصة له ، وثانيا : لأن المقرر المفروض كان - وما زال - لا يقتضى أبدا ، وكانت أسئلة الطلبة أعمق وأصدق وأكثر مباشرة وفائدة من المنهج الثقيل ، وكانت النتيجة رائعة ، إذ كان الحضور يتزايد باستمرار حتى تضيق المدرجات ، والأهم من ذلك أتى كنت أقابل بعض طلبتي فيما بعد سنين عديدة (وقد أصبحوا أطباء) فكانوا يذكرون هذه المحاضرات بوعى وعرفان ، بحيث كنت أحمد الله أتى استطعت أن أوصل لهم شيئا ما ، بقي معهم بعد انتهاء زحام المعلومات التي فرضت عليهم : التث منها والمتزيد والسعين على حد سواء ، وكنت أعجب من الزملاء الذين يشكون من قلة عدد الحاضرين ويهتمون مسألة الدرجات بأنها مسئولة عن ذلك ، وقد علمتني هذه التجربة وما يليها أن الطالب أذكى مني ومنا ، وأنه يبحث عن الصراحة ويستأنق إلى المعرفة بنض النظر عن الدرجات ، ولما شادت الظروف أن أبتعد عن الاتصال المباشر بالطلبة فترة طالت لأسباب مختلفة . . . كنت دائم الشوق إليهم ، حتى قررت في النهاية أن أقابلهم هنا على الورق دون استئذان أو تأجيل ، نخرج هذا الكتاب .

وأضيف أيضا هنا أن خبرتي في التدريس لطلبة قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة عين شمس لمدة ست سنوات أدرس فيها علمين طويلين مستقلين هما : علم النفس الفسيولوجي ، وعلم الأمراض النفسية ، أن هذه الخبرة قد أثرني ثراء

بأننا علمت من خلاله ماذا يريد الطالب الذكي ولماذا يريد ما يريد ، وأخيراً فإن دروسى التى لم تتقطع طوال سنوات حتى اليوم إلى نقر من أطباء الامتياز الذين يتدربون فى قسمنا كل شهرين ، علمتقى ماذا كان ينبغي أن يعرفوا وهم طلبة .

الطالب : ولما كنت هذا الكتاب ؟

للعلم : كتبته لك باعتبارك أحد هؤلاء .

١ - فأنت طالب الطب الذكى أساساً الذى يريد أن يعرف ماينبئى أن يعرفه دون ارتباط بدرجات أو امتحان ، تقرأ فى السرير أو فى « الركن الصغير » (\*) ، وعند النجى من الماوم الثقيلة الأخرى ، وكلما شككت فى نفسك أو ضاقت عليك نفسك ، وكلما خفت على صحتك أو صحة من حولك ، وكلما جرؤت أن تفكر أو تتساءل .

٢ - ولكنى أمت وأنا أكتبه أن يقرأه أى طالب وأى شاب وقناة ، فالمعلومات التى وردت به هى معلومات رجل الشارع Layman knowledge كما يقولون ، وهى لاغنى عنها لأى طالب يريد أن يعيش عصره ، ولا نسى أن هذه اللواضيع الخاصة بهذين العلمين أصبحت حديث الصالونات ، وواجهة التقنيين ، ومادة الإذاعة والتليفزيون ، ولعبة الرواة والقصاصين ، فكيف لا تكون بين يدى الطالب ( الذكى ) من مصدر بسيط ومباشر ، وكيف لا يمتنيه أن يعيش ما يقرأ ويرى ويسمع بمقياس أقرب إلى ما نعتقد أنه علم مشمول يخرج من مصدر مشمول .

٣ - بل إنى أستطيع أن أذى - رغم العنوان - أنى آمل أن يفيد منه كل من يمرؤ أن يفك الخط الذى كتب به ، ويفهم الرسم الذى خط بماله بالمضى الشائع والمضى الأعمق .

---

(\*) هنا تعير من أصل غرسى Petit Coin أفضل ألا أفصح عنه أكثر من ذلك سيفهم الطالب الذكى .

الطالب : ولكن كيف كتبت هذا الكتاب ؟ فإني أصور آني حين أعرف كيف كتب سأعرف كيف أقرؤه أفضل .

للمعلم : اسمع يا سيدى :

١ - بدأت بتحديد حجم الرشوة أولا وقبل كل شيء حتى نكون عمليين ، فغضرت كل الأسئلة التي يمكن أن تكون موضوع امتحان السنة الثانية في علم النفس Psychology وضمنتها الهامش باللغة الانجليزية ، وهكذا اعتبرت نفسي وأنا أكتبه كأني في المحاضرة تماما أشرح بالعربية وأوجز بالانجليزية (\*) .

٢ - ثم رجعت إلى الكراس التي كنت أدون فيها دروس أطباء الامتياز ، وعرفت بحجم المادة التي احتاجوا أن يعرفوها عن نمو الشخصية والأمراض النفسية والطب النفسي ، وجعلت هذا الجزء هو أساس الحوار حول الطب النفسي Psychological Medicine في الجزئين الثاني والثالث .

٣ - ثم حاولت أن أجيب عن الأسئلة العامة والخاصة التي تدور حول هذين الموضوعين ، أحيانا في استطراد مع كل معاملة أسامية ، وأحيانا في حديث مستقل ، وتركت لقلبي الشأن يسأل وكأنه أنت ، فأجيب وكأنى أنا !! وهكذا خرج هذا الكتاب من المقدمة للنهاية في شكل حوار متصل .

الطالب : ولكن ماذا تتوقع أن أفيد منه إن أنا قرأته ؟

للمعلم : فلأبدأ بالمعلل المباشر إلى للأمول للشرق ، فأقول :

١ - إنك إن قرأت الجزء الخاص بعلم النفس Psychology والوارد في الهامش بالانجليزية ، قد تستطيع أن تجيب بقدر مرض على امتحان السنة الثانية ( حتى لو استمر المقرر كما هو بكل أسف ) ، وبهذا تقلد نفسك بما كنا نقدم لك من مذكرات هديدة الإيجاز شديدة التموض والجفاف .

(\*) وأنا ممن يحترق الغدس بالعربية حما ومشتولية وشرفا لا مفر منه إلا إليه ، شريطة إتقان لغتين أجنبيتين إتقاناً لا يخرج الطبيب طبياً إلا بامتحان غير فيهما ، فيقدم بحثاً منبهاً فيهما ، ويترجم منهما وإليهما .

٢ - ولو أنك قرأت الجزء الخاص بالأمراض النفسية بشكل هادئ، وحب استطاع فقد تستطيع أن تلم بما ينبغي أن يلم به الطبيب العام، أو في أى تخصص آخر، لأننى أصور أنك إذا أصرت على الجهل به، لاعتبرت فى أى مجتمع علمى طبي، أو مجتمع مثقف عادى، لاعتبرت شديد الجهل بحيث يستحسن أن نخجل من ذلك ولا مؤاخذه.

٣ - ولو أنك قرأت الجزء العام منه، فقد تضيف إلى فكره معلومات أساسية قد تفمك كطبيب، وقد تفمك كإنسان عصرية، وقد تفيدك كطالب إذا تعدلت البرامج، كما قد تستملها كتشغيتباهى بمرقته وبقبائل أو يتراسق الآراء من حوله !!! فهذه هى لمة المصر فى صالونات الثقافة وعلى صفحات المجلات (للأسف).

٤ - وأخيرا إنك لو أعدت قراءة ما كتبت فى هذه المجلة فقد تتجرا أن « تفكر » فى نفسك ( ورزقك على الله )، فإذا فكرت فقد تتجرا وتفهم، فإذا فهمت فقد تتجرا وتثير أو تثير، فإذا فعلت فقد تتجرا وتبدع، فإذا أبدعت .. فلسوف تتقدم الأمة بأسرها إلى حيث ينبغي !! وستنتقى ..

٥ - وهناك فائدة هامشية للترفيه الأمين ( ما أمكن ) بهذا التخصص: تصوره وآفاقه، إذا فكرت يوما أن تنام وتخصص فيه ..

الطالب: فكيف إذا قرأ هذا الكتاب؟

للم: صفة عامة، أتمنى أن تقرأ هذا الكتاب بأكبر درجة من الحرية، أعنى بأكبر درجة من النقد حتى الرفض، ثم أتمنى بعد ذلك أن تضع نصب عينيك وقلبك أن كل مارفضته وأتارك وهزك قد يكون هو ما يبنى إعادة قراءته والتعرف عليه، وفى كل حال فإننى أتمنى ألا تسلم لأى ملومة وردت فيه، أو فكرة ديجت على أوراقه، لأنه لايقين فيه إلا خيرة كاتبه ومحاولة صدقه فى القول والنقل والمرض ( وليس صدقه للمطلق المستحيل ).

الطالب : ولكن هل هناك علاقة بين هذا الكتاب وبينك شخصيا ؟

المعلم : يلبنى أن تكون الإجابة بالإيجاب بداهة ، ولكن الحق أقول أن العلاقة قد تكون جدد وثيقة من ناحية أنها خبرتي ومسئوليتي حين أمسكت القلم ورسمت الحروف ، ولكن من ناحية أخرى فلا بد أن أعترف أن العلاقة يمكن أن تتبو ضئيلة من جهتين : فمن الجهة الفكرية أعلن أنه يخرج عن بؤرة اهتمامي في الوقت الحالي على الأقل حيث تشغلي مسألتين(\*) جوهريتين أكبر منه بلا مجال للمقارنة ، لدرجة تجعل العلاقة بيني وبينه واهية فلاء ، أما من الجهة الشخصية فأنا لا أظن أن التعرف على شخصي من خلال كتابتي أو ظاهر فعل يمكن بدرجة آمنة أو مأمونة ، وأحب أن أحذرك معتمدا على ذلك من قضية اعتيادية خطيرة لم يندلج مكان في عالمنا المعاصر ، وهي الإفراط في الاعتماد على الآب أو الأستاذ أو الزعيم وتزويجه ، فمصرنا هو عصر الرجل العادي ، وهو عصر تحمل التنافس ، وهو عصر الاستمالة بالأرشد وليس تقمصه أو تقليده ، لذلك فهو عصر مسئوليتك أولا وممك الآخرون ، ولن يفيك من مسئولية فهمك لما هو حق وحمل أمانة ما هو علم أن تنصرف إلى ما هو أنا أو ما هو غيري ، ولن يقوم عنك بواجبك نحو إنسانيتك وبني وطنك وبني نوعك أن تتبع هذا أو تصفق لذلك ، فامامومة الطبوعة أمامك لها شخصيتها المستقلة ، وهي عبء عليك إن فهمتها ، وعار عليك إن أهملتها .

أما والعلاقة بيني وبين هذا العمل بهذا الوهن من الناحية الفكرية والناحية الشخصية معاً ، فلا بد أن أفسر لك ما هو المبرر الملح الذي جعلني أقترح نفسي انتراماً معاً « هو أنا » لاكتب « ما هو يلبنى » ، وأستطيع أن أعدد ذلك فيما يلي :

١ - إن هذا العمل هو من صلب وظيفتي الأساسية .. والواقع والشرف يمناني

(\*) ساتان السائلان تملطان بالتهنؤ في علمي هذا ، ويصغر الإنسان البيولوجي ، وكلناهما ليسا في تناول غارثنا الآن ، حتى لو كان هو ذلك الغاب الذي كـ .

أن أتهرب من مسئولياتها طالما رضيت أن أستمع في شغلها ، حتى لو حيل بيني وبين واجبي نحوك من الآخرين أو الأبعدين فهذا لا يبرر انسحابي ويخل عما هو واجبي الأول .

٢ - إنه رسالة مكتوبة لك ولزملائك بديلا عن رسالة شفوية لم أتمكن من توصيلها بالقنوات الطبيعية .

٣ - إنه اعتذار عن تقصير وتشويه اشتركت فيها فيما سبق .

٤ - إنه التماس للزملاء الذين يرفضون تدريس هذه العلوم أن يمدوا النظر إليها من منظور جديد بسيط .

٥ - إنه اقتراب من الواقع ، ومحاولة للقاعدة الأوسع في محاولة تطويع لرعونة الفكر الأصمق .

٦ - إنه تجربة يسعدني نجاحها ، ويشرني فشلها ، إذ سأتم منها لا محالة في الحالتين .

٧ - إنه بعض من ديونى التى بدأت أحاول أن أفي بها تباعا .

الطالب : ولكن ما معنى هذا العنوان ؟ ولماذا ؟

للعلم : هو عنوان استمرته من برناردشو في كتابه الرائع « دليل المرأة الذكية » وهو يقدم الاشتراكية والرأسمالية من هذا « الباب الخصوصى » ، وكان بودى ألا أزيد عن قولى « دليل الطالب الذكى » دون ذكر علم النفس والطب النفسى ، ولكنى وجدته طموحا في غير محله ، فرجعت إلى لمبة الرشوة وكأنه كتاب وضع للمقرر ، ومن هذا المدخل أحاول الدخول لما هو عام .

وإنك إذ تفتى هذا الكتاب تثبت افتراضى ذكائك في كل حال ، فأنت ذكى إذا قرأته واستفدت منه أكثر من العشر درجات إياها ، وذكى إذا لم تقرأه الآن مكتليا بما أغرت إليه من هامس في فصل علم النفس فوفرت وقتك وأغفلتني واستهنت بحماسى منصرفا إلى ما تنصوره أهم ، وذكى إذا قرأته فرضته

وأنعمت موتها خاصا به يثريه ويثرينا ، وذكى إذا أنت قبلته وتحمست له فكان  
عاملا هاما وضاعطا على الإدارة والمخططين لتمديد المنهج وإحقاق الحق .

إذا فأنت - من أنت - هو الطالب الذكى فى كل حال . .

ولكن الكتيب وما أردته منه سيظل فى متناولك ولوبعد حين ، فأنت طالب  
الآن ، ثم طبيب بإذن الله بعد سنة أو سنوات ، وممارسة الطب كفن سوف  
تضطر لك لأن تنتظر فى نفسك والناس المحتاجين إليك نظرة أعمق وأكثر تكاملا ،  
وهنا ستذكر - كحرفى ماهر - بعض ما يمينك فى عملك ، أو ستلجأ كفنان  
عالم إلى الاستزادة فى المعرفة بما فاتك طالبا .

الطالب : أراك تتحدث عن الطب كفن وعلم وحرقة فسادا ، وأين مكان  
الطب النفسى من ذلك ؟

للمعلم : كان الطب حرفة أساسا ، يلب عليها الأسس الفنية وحذق الممارس ، وكان  
التطبيب اسمه فن التطبيب (\*) ، وإعطاء الدواء اسمه فن المداواة ، وربط  
الكسور والجروح اسمه فن التصبيب ، ثم تدرج الأمر فأصبحت الممارسة  
الطبية لها أصولها العلمية بعد أن عرفت الأسباب أكثر فأكثر ، ولما زادت  
آلات الفحص ، قل دور الطبيب كحرفى ماهر فيما عدا دوره الفنى فى الجراحة  
بالدات ، أما الطب النفسى فإن أسباب الاضطرابات فيه لمزالت مجهولة ، وبالتالي  
فهو مازال فنا وحرفة أكثر منه علما محسدا ، والطب النفسى هو أبو فروع  
الطب جميعا من الناحية التاريخية ، فقد كانت أغلب الأمراض قديما تنزى إلى  
اضطرابات المزاج أو لبس الأرواح ، وكانت تتألم تأثير إنسان على إنسان ، سواء  
كان المؤثر شيخ عارف أو شخص واصل أو محتل ذكى ( وهو ما يقابل العلاج

---

(\*) أقدم كتاب درس فى التصبر النفسى عن الأمراض العقلية كان بالمرية واسمه «أسلوب  
الطبيب فى فن المجازيب» سنة ١٣٠٩ هـ (١٨٩٦ ميلادية) ، تأليف سليمان أفندى قباقي ، ويقع فى  
١٦٢ صفحة ، والكتاب يوجد بقاعة المطالعة بدار الكتب ببيروت باب الخلق تحت رقم ٦٤٤ طب .



النفس الآن) ، أو بمحاولة طرد الأرواح الشريرة بالضرب أو النفي (وهو  
يسكاد يقابل العلاج الساوي كاسيرد) ، ثم تفرعت من هذه « الحكومة الأم »  
سائر التخصصات الطبية الأخرى حين عرفت أسبابها ، أما ما بقي منها تلب على  
أعباده الجهل .. فهو مازال يد بشكل ما ضمن للطلب النفسى .

الطالب : هل معنى ذلك أن بقاء الطلب النفسى كفرع مستقل دليل جهلنا بالأسباب ؟  
للعلم : فى الواقع أن هذا ضميج إلى حد ما ، فلما زالت كية الجهل حول طبيعة المرض  
النفسى وأسبابه وطريقة حدوثه تبرر القول أن المرض النفسى يتضمن كثيرا  
من الجاهيل الذى تلزم المشتغل به الاعتماد على الفروض العامة والحدق الشخصى  
أكثر من اعتماده على المعلومات المحددة اليقينية .

الطالب : ألا يبرر كل هذا الجهل الذى يحيط بالمعوم النفسية معارضة الأطباء  
الآخرين فى تدريس علم النفس والطلب النفسى ؟

للعلم : نعم يبرره ، ولكنه تبرير غير مشمول وضد حركة التاريخ ، إن المناطق  
المجهولة هى الأكثر أحقية بالاستكشاف ، وبالتالى أحقية بالفراسة وبذل  
الجهد . . . ونحن الأطباء النفسيون نساهم فى إثارة الناس علينا حين ندعى  
لأنفسنا حجما أكبر من حقيقتنا ، فالآخرون يصدقهم وحدهم يشعرون  
ياهتزاز موقفنا وعدم تناسب علو صوتنا مع ضآلة معارفنا ، ولهم الحق مبدئيا ،  
ولكنهم يصبحون أحق حين يأخذون بيدنا ، ولئن فعلوا ذلك إلا إذا ظهرنا  
أمامهم بمجىنا المتواضع مع مواصلةنا بما نملك من جهد وإصرار وسعى إلى  
مزيد من المعرفة والإسهام مما فى مسيرة الإنسان ، إن طالب الطب ليس غنيمة  
تصارع لاقتسامها ، ولكنه أمانة يساعد بضنا بضاً فى أداء حقها .

الطالب : ولكنى أنا مالى وهذه الحركة ؟ إنى أريد معلومات أكيدة أحفظها  
واسمها وأتبع بها وأرتاح .

العلم : وهذه هى الجريمة الكبرى فى التعليم الجامعى عامة ، وتعليم الطب خاصة ، وتعليم الطب النفسى بشكل أشد تخصيصا ، وهى ألا تقدم لك إلا المعلومات الأكيدة ، فتصور بدورك أن كل ما بين يديك ونحت ناظريك هو حقائق أكيدة ، فتخدعك ، وتعمرك نعمة التفكير ، وتقولبك ، وتزيد «الكاسيات» البشرية نسخة سرعان ما تصدأ ، إن وظيفة التعليم هى فى الإسلام بالمعلومات التى تم اكتشافها ، وفتح الأبواب لما بعدها ، ونشر العالم وشرفه هو أن يدرك حجم ما مجهول ، وألا يتصبأ ويتشنج لما يلم ، لأنه على يقين من طبيعته الموثقة .

الطالب : إذا فهل يبنى هذا أن تزيد ساعات ومقررات دراسة علم النفس والطب النفسى لطالب الطب ، بحق ولو كان موقف هذين المعلمين بهذه الدرجة من عدم التحديد وعدم الثبات والجهل ؟

المعلم : إذا استمر الأمر على تدريس علم النفس بالطريقة السائدة ، بمعنى أن يمحى فى عقل الطالب تعريفات صبة لبدييات سهلة فلا جدوى من الزيادة بل لعل العكس هو الأولى .

وكذلك إذا استمر تدريس الطب النفسى والأمراض النفسية بركز على تقديم معلومات تعرفها أية ربة منزل أمية أو أى شاوئش فى نقطة بوليس ، فلا داعى للتخلاف على ساعات التدريس وضرورة الامتحان ، لأنه ماذا يفيدك أن تعرف أن من يرى خيالات وأشباح لا يراها غيره فهو مخرف أو مجنون ؟ ماذا يفيدك لو كان اسمها هلاوس أو تهلسات ، وأى جديد فى أن من يعتقد أنه هتار أو جمال عبد الناصر فهو يهذى أو ذو عقل مضطرب ؟ ألا يعلم كل ذلك أى مخبر فى الشارع يمسك متشردا مهلهل الثياب يسكلم نفسه ؟؟

إن السبيل الحقيقى لإعادة النظر فى تدريس هذين المعلمين هو أن نطلب لك ، أيفيدك : أنت فى فهم نفسك والآخرين ، فتطلق فيك قوى النمو والإبداع ، وأن يحسبك تلم

بما يفيدك كطبيب سواء في معرفة نفوس مرضاك أم في تحديد ملكاتك الفنية الإنسانية التي بوساطتها تصبح أكثر نجاحا وأعم نقعا ، نملك كيف تتعامل مع مرضاك من واقع معرفتك نفسك واحتياجك ، ونفوسهم وظروفهم واحتياجهم ، بالإضافة إلى المعلومات الأولية عن الأمراض الشاملة في أبعادها الشاملة ، وكذلك المعلومات الأولية عن العلاجات ، وهكذا مما أحاول تقديم إطار عام له في هذا السكتيب .

وإنى لأعتقد أن زملاء الراضين هم أول من سيدعوننا لزيادة ساعات التدريس لو قدمنا لهم ما يفيد ، كأنا زملاء الطلبة المتشغين هم أول من سيتوزون على أى إعاقاة في سبيل منفعتهم ، ولكن إذا استمر الأمر كما هو الآن ، فأهون الأمور هو أن يستمر في نفس «جسمه المتواضع كما هو» مع نفس الرفض والتهوين ، وإن تنيرنا نحن ... فلا بد أن من حولنا سيتشتر بالفرورة وطبيعة الأشياء .

## الفصل الثاني

ماهية النفس ، .. وعلاقتها بالجسم ثم :

علم النفس .. لماذا ؟

الطالب : هل تسمح لي أن أسأل سؤالاً مبدئياً عن « ماهية النفس » ، قبل أن نخوض في الحديث عن « علم » يتعلق بها ؟

للمعلم : تختلف الآراء في تعريف النفس بدرجة لا تسمح معها بأن تتعرض لتعريفها أصلاً ، ذلك لأنها :

١ - لو اعتبرت مرادفة للفظ « الروح » كما كانت قديماً لكنت من الفلز الأمور ، بل قد يجب تركها جانباً لحالاتها ( قل الروح من أمر ربي ) ، بل قد تصبح دراستها حراماً وعصياناً واليأذى بالله !!

٢ - ولو اعتبرت مرادفة لظاهر أفعالها وسلوكها ، لفناء القيمة الإنسان وماهيتها حتى أصبح كياناً ، سطوحاً لا تعرف منه إلا ظاهراً حركاته ومنطوق كلامه ، والإنسان أعقد من ذلك وأعمق وأصعب ممّا .

والأفضل لك - باعتبارك ذكياً - أن تكبني بأن تسأل : ماذا كان المقصود من هذه الكلمة يمكن إرجاعه إلى نشاط عضو بذاته ، فأستطيع هنا أن أعرفها لك بقولي :

« إن النفس هي النشاط « الكلي » للمخ بوجه خاص ( ويسرى هذا

أكثر على الإنسان ) وإن كان ذلك يتضمن ويشترك مع نشاط سائر الأعضاء جميعاً » .

The psyche is the holistic activity of the brain as a whole (particularly in human being). This implies the harmony with, and interrelation of the activities of other organs.

ومن هذا المدخل أساسا - يمكن أن يكون لدراسة علم النفس بعدد والى متواضع يجنب الطالب ويصم في إعادة تخطيط المناهج ، وبهذا تصبح دراسة وظيفة عضو من الأعضاء وكأنها تندرج تحت «علم وظائف الأعضاء» ، ولكن يبنى ألا يوحى هذا بأى مفهوم تميزى ، حتى لا تصبح دراسة النفس وكأنها دراسة إفراز الكلى ، أو تجرى دراسة الاختيار الواعى ( الإرادة ) والتفكير الرمزي مجرى دراسة إخراج الفضلات أو حركة الأمعاء ، إن التركيز على أن النفس هي النشاط الإجمالي المقد للمخ يضيف بعدا هاما لاغنى عنه في الدراسة من هذا المنطلق ، ولكنه لا يبنى أن يحتزل ظاهرة النفس إلى مفهوم ميكانيكي مسطح .

الطالب : إذا ما هي علاقة علم النفس بعلم وظائف الأعضاء ( الفسيولوجيا ) ؟

المعلم : يمكن اعتبارهما - من واقع الشرح السالف شديدي الاقتراب بعضهما من بعض ، والفرق الجوهرى هو أن محتوى دراسة علم النفس ( وهو نشاط المخ الكلى ) شديد التقيد شديد التداخل ، أما علم وظائف الأعضاء فهو يتناول الأعضاء بالتفصيل وبالتجزىء للممكن المناسب .

الطالب : هل معنى النشاط الكلى للمخ أنه نشاط واحد ، أم أنه يضى عدة نشاطات متآلفة ، أم ماذا ؟

المعلم : لا بد أن تميز بين طبيعة الظاهرة ، وبين ضرورات الدراسة ، « فالنفس هي النشاط الكلى للمخ » وهذه طبيعة الظاهرة ، أم دراستها فهي تضطرنا إلى النظر إليها من زوايا متعددة ، وصبح التقسيم ليس تقسيما للظاهرة وإنما تمدا لزوايا الرؤية ، فإذا درسنا التفكير فنحن ندرس المخ في كايته إذ يفكر ، ولكن هذا لا يضى أنه لا « يفصل » و « يريد » في نفس الوقت ، ثم نعود ندرس وظيفة التلم وهي وظيفة كلية أيضا تشمل التذكر وتمهم في التضيح وهكذا .

الطالب : ولكن ألا يختص كل جزء من المخ بوظيفة تسمية بذاتها ، مثلما هو الحال

في الاعضاء الأخرى ؟ أوحى مثلا هو الحال في الوظائف الحركية والحسية للمخ أيضا ؟

المعلم : لقد حاول كثير من العلماء هذه المحاولة بنية تحديد مكان (أو مركز Centre) للذاكرة ، وآخر للتفكير ، وثالث للمواطف ، وكانت محاولات مجتهده ومدعمة بالأدلة البديعية الناجمة من تجارب استحصال في الحيوانات ، أو من مشاهدة نتائج عمليات جراحية اضطرابية لإزالة أجزاء أوشق لخصوص في المخ ، ولكن لم يثبت بأي دليل دامغ أن هذا التحديد يمكن مثلا هو ممكن في وظائف الحركة والإحساس (والإدراك Perception أحيانا) ، ومثال ذلك أنه ثبت مؤخرا أن الذاكرة - مثلا - تتلف في كل أجزاء المخ وخلاياه ، وليست في منطقة بذاتها ، وأن إزالة جزء كبير من المخ (بما في ذلك لحاء المخ) في أى مكان لا يلى جزءا معينا من الذاكرة وإن كان يحور قليلا من تفاصيلها .

وكذلك عجز العلماء عن تحديد مركز التفكير في النصف الأمامى Frontal lobe مثلا .

وأخيرا فإن القول بأن الاعمال يقع في الجهاز الحرفى Limbic System وما يتعلق به من أجزاء المخ القديم إنما يشير إلى مراكز لسلوك بدائى عدوانى أو هروبى ، وكذلك ما يربط به من تفاعلات أتونومية Autonomie ولكنه لا يشير إلى المواطف الأرقى المقدمة مثل العرفان Gratitude والمشاركة التعاطفية الإنسانية Humanistic empathetic associationism إذ أن هاتين الماثلتين تستلزمان حمل المخ بأكمله .

خلاصة القول أن الوظائف النفسية الإنسانية خاصة ( وليست البدائية المشتركة مع الحيوانات ) تستلزم حمل للمخ بأكمله .

الطالب : فما هو الفرق بين الوظائف النفسية البدائية والوظائف النفسية الإنسانية الأرقى ؟

العلم : إن ترتيب المفع من الأدنى إلى الأعلى هو ترتيب معروف في علم التشريح ،  
وعلم الفسيولوجيا العصبية ، وهو ناتج من فرض التطور وعلم الأجنة والتشريح  
للقانون ، ولا بد أن يكون الحال هو نفس الحال في الوظائف النفسية ، أي في  
علم الفسيولوجيا النفسية(\*) ، وعلى ذلك يمكن تقسيم الوظائف النفسية ارتقايا  
على الأسس التالية :

( أ ) كلما كانت الوظيفة انعكاسية ميكانيكية كانت أدنى وأكثر بدائية ،  
مثال ذلك دافع الجوع وإرضائه بالأكل ، وأبسط من ذلك إدراك الألم من  
مثير مؤلم للجلد وسحب اليد انعكاسيا ميكانيكيا وهكذا .

( ب ) كلما كانت الوظيفة ناجمة من عدد قليل محدد من النيورونات  
Neurones كانت بدائية ، والعكس صحيح ، ومثال ذلك أن خفقان القلب  
عند الحفوف يشمل مسارات نيورونية محدودة ، في حين أن التفكير للبحث عن  
تعريف شامل لمهية الحرية - مثلا - يشمل أغلب ، إن لم يكن كل ، خلايا المخ .

( ج ) كلما كانت الوظيفة معبر عنها بالتعبير الجسدي أو الحشوي أساساً  
كانت أكثر بدائية والعكس صحيح ، ومثال ذلك أن السلوك الانتمالي الذي  
يظهر في سورة الغضب ، وكذا احمرار الوجه أو القىء ، هو أكثر بدائية من  
سلوك الأسى المؤلم والتوجع لعدة الوفاء ، والالتزام بين بني البشر .. وهكذا .  
وهكذا نجد أن الوظائف ترتب تصاعديا حسب « مدى » ما تشمل  
من نيورونات .

الطالب : ولكن هل للمدى وحده هو الذي يحدد ارتقاء الوظيفة من بدائيتها ؟

(\*) هذا التعبير الفسيولوجيا النفسية Psychical physiology غير التعبير الشائع من  
علم النفس الفسيولوجي Physiological psychology آخذين في الاعتبار المفهوم الخاس  
الذي تدمناء هنا باعتبار علم النفس هو جزء لا يتجزأ من علم الفسيولوجيا أو هو أرقى فروعها  
بالمعنى التطوري .

العلم : لا .. بل يوجد أيضا التسق ، ولكن هذا أمر أشد تعقيدا ، ولم يستقر عليه النماء بالنسبة لكل وظيفة ، ولا مجال في هذا « الدليل » للإضافة فيه ، كل ما أرجو إيضاحه هو أن الوظائف النفسية الإنسانية الأرق بالقدات يصعب تحديد موضعها Locality في المخ ، لأنها منتشرة تماما وكيفية ولا يربطها « موضع » بل « تنظيم » ، وعلى نفس البدا فإن تحديد مواضع بذاتها للاستطرابات النفسية المختلفة يصبح أمرا منافيا لطبيعة ماهية النفس .

الطالب : إذا كان هذا هو شأن ترتيب وظائف المخ ، أو الوظائف النفسية ، فما هو موقع ما يسمى باللاه مور أو العقل الباطن ؟ هل هو أيضا في المخ ؟

العلم : لا شك أن العقل الباطن ليس في البطن ، وأن اللاه مور ليس مفهوما مجردا في الهواء الطلق ، وأن كل ما يتعلق بالنفس هو في المخ لا محالة .. والعقل الباطن أو اللاه مور هو نشاط جزء من المخ يبدأ عن وعي الإنسان في لحظة بذاتها ، ولكن هذا النشاط قد يظهر في أحوال أخرى مثل الحلم ، أو بالتنويم ، أو بتأثير بعض العقاقير ، وأحيانا بالإثارة الكهربائية . بقطب دقيق Micro electrode لبعض أجزاء المخ لشخص واع متطوع وعند تحذيرا موضعيا فقط ، والحقيقة أن هذه التجارب الأخيرة قد قام بها عالم جراح عبقري هو بنفيلد Penfield ، واستعاد الشخص المتطوع بهذه الإثارة الكهربائية الدقيقة ذكريات طفلية لم يكن يتصور أنه ممكن أن يذكرها ، بل إن نفس التجارب أيدت عللا آخر ( إرمك بيرن ) في أن يثبت فرض وجود عدة تنظيمات في المخ تقابل استطاعة متعددة في ذات الشخص الواحد .

الطالب : كيف يمكن أن يكون المخ الواحد به أشخاص متعددين في ذات الشخص الواحد ؟ هل هذا كلام ؟

العلم : لا هذا ليس كلاما ، ولكنه علم ، وليس هنا مجال تفصيل هذا الفرض ، وإن كانت الفكرة الأساسية في غاية البساطة ، وتفيد الطيب بوجه خاص في تعامله



مع مرضاه ، ولا أعنى الطبيب النفس بل أى طبيب ، وما يهم فى هذه النقطة هو عدة حقائق يستحسن إضاحها فى إيجاز هديد :

أولاً : أن وجود تنظيحات هرمية ( هيراركية ) Hierarchical فى اللغ ، هو مفهوم عادى يساير مفهوم التطور ويساير وجود نفس التنظيمات الهراركية فى الوظائف الأخرى مثل الإحساس والحركة ، فإذا كانت التلاموس Thalamus هى مركز الإحساس البدائى ، وإذا كانت القعد القاعدية Basal ganglia هى للمركز البدائى للحركة ، فلم لا يوجد مستوى (أو مستويات) بدائية فى التركيب النفسى ؟

وكل مستوى تنظيمى فى اللغ يمثل كياناً متكاملًا ( يمكن اعتباره شخصاً ) ، ولكنه فى حالة اليقظة يعمل ضمن الوحدة الكلية للمشكلة للشخصية أو لنفس . وفى الاحلام تتفكك هذه الوحدة وتظهر هذه التنظيمات فى حركته مستقلة ورمزية ومحورة .

وفى الجنون تتفكك هذه الوحدة وتزداد الوجود ، أى تعمل التنظيمات المختلفة معاً فى تناقض وتصادم ، وذلك فى حالات اليقظة وليست أثناء النوم فى الحلم ، وأظن أن هذه الإهانات العامة تكفى بما يسمح به حجم هذا الدليل وهدفه ، ولكن ليدرك الطالب الذكى أن اللغ هو الحاوى لكل هذه التعبيرات والمفاهيم من «لاشعور» إلى «عقد» إلى «عقل باطن» التى أسىء فهمها وأسىء استعمالها معاً .

وفى قراره نفسى أرفض تعبير « اللاشعور » Unconscious هذا ، لأنه تعبير بالنفى ، وكنت أفضل أن تقول الشعور الأعمق أو الأبعد أو الأخفى أو الآخر بدلاً من هذه الكلمة التى أضلت الكثيرين .

الطالب : إذا كانت هذه هى علاقة علم النفس بعلوم وظائف الأعضاء فمعاقلته بعلوم الكيمياء ؟  
لللم : إذا كانت الوظائف النفسية تتغير وتتحوّل تحت تأثير الكيمياء ، حتى فى الأحوال العادية : مثل تأثير للشروبات الكحولية ، فإنه من الطيبسى أن ندرك للتو.دى تداخل الكيمياء بعمق معينة فى التوازن الوظيفى الكلى للبع .

والحقائق البسيطة التي توضح هذه العلاقة يمكن أن نوردتها كما يلي :

(أ) هناك عقاقير إذا أعطيت تفككت مستويات المخ ، فاختلت وظائف النفس لدرجة الهلوسة (\*) hallucination والحلحله ، وتسمى هذه العقاقير الهلوسات ، مثل الحشيش وعقار LSD 25 ٢٥ .

(ب) هناك عقاقير إذا أعطيت لمرضى يعانون من مظاهر اضطراب النفس ، زالت هذه المظاهر ، فإذا كانوا مهوسون مثلاً ، كفوا عن الهلوسة .. وهكذا ، ومن هذا وذاك ظهرت نظريات تقول إن المرض النفسي هو نتيجة لزيادة هذه المادة الكيميائية أو نقص تلك المادة ، والحقيقة أن هذه استنتاجات متعجلة ، فوجود مادة بالزيادة أو النقص ، لا يفي أن ذلك هو السبب في هذا الاضطراب أو ذلك ، بل قد يكون نتيجة للاضطراب ذاته ..

وكل الفروض المتعلقة بالأسباب الكيميائية البحتة للأمراض النفسية ، وهي فروض متواضعة ، لا يبنى التسرع في الاستناد إليها وحدها كحل استسهاى مباشر يفسر المرض النفسي وعلاجه .

الطالب : واحدة واحدة ، لقد بدأت العاوومات تزحم في عني ، فقل لي يهدوء ما علاقة النفس بالمخ بالتطور .

المعلم : إذا كانت النفس هي النشاط الكلي للمخ ، فإن تركيب المخ له علاقة مباشرة بوظيفة النفس ، ومخ صناع العقول مثلاً (الدرجة الشديدة منهم) أقل وزناً وأقل في عدد خلايا الدماغ من مخ الشخص المادي ..

كذلك فإن علم التشريح المقارن وعلم الإجنة Embryology المقارن هما من أهم العلوم التطورية ، وهما اللذان يؤكدان نظرية التطور التي هي أساسية في فهم الترتيب الهرمي للمخ ، ومن ثم الوظائف والمستويات النفسية .

ولكن دعنا تؤكد ثانية أنه لا توجد منطقة بذاتها يمكن تحديدها تماماً لوظيفة بذاتها من الوظائف النفسية .

(\*) سيأتي تعريف الهلوسة فيما بعد .

الطالب : وهل كان هذا هو مفهوم علم النفس عبر التاريخ ؟  
المعلم : لقد مر علم النفس بمراحل متعددة يستحسن - وأنت الذكي - أن تلم بها بسرعة وإيجاز :

(١) إن مناقشة وظائف النفس وماهية النفس كانت موجودة منذ أفلاطون وأرسطو وقبلها .

(ب) كان أول من استعمل كلمة علم النفس بالمعنى السائد اليوم هو العالم «وولف» في كتابه علم النفس العقلي Rational psychology سنة ١٧٣٤ .

(ج) كانت الفلسفة هي الممر الطبيعي لعلم النفس ، لكنه يالغ في الاتصال عنها محاولا التشبه بالعلوم الجزئية المحددة ، وحق الآن لم ينجح تماما .

(د) مر تطور علم النفس بمصائب موفقة ، منها - كمثال - معرفة سمات الشخص بقياسات خارجية للجمجمة وسمى هذا العلم الفريولوجيا Phenology (وقد ظهر قبيل أول القرن الثامن عشر) ، وثبت فشله بمد فضيحة استمرت عشرات السنين مما يلهمنا إلى ضرورة التخلي عن الحماس الأعمى للمحاول السهلة للتملق بتطور هذا العلم .

(هـ) في القرن العشرين ومنذ قبيل بدايته وحق الآن مر على علم النفس موجات متتالية جعلت يندوله يراقص بنفس من أقصى اتجاه إلى أقصى عكسه حتى سميت هذه التقلات بالحركات الأربع لتطوره ويمجد بنا أن نعرف هذه الحركات بالتالي :

(i) الحركة الأولى : وهي التي غلبت فيها مفاهيم التحليل النفسي بما في ذلك العقد التنمسية واللامعور والجلس للكبوت .. ( الأمر الذي مازال شائما في مصر بوجه خاص كرادف لعلم النفس عند الرجل المادى ) .

(ii) الحركة الثانية : وهي التي غلبت فيها مفاهيم عكسية ، وهي الحركة السلوكية التي تهتم أساسا بظاهر السلوك وكيفية تعديله بالتعليم والتنظم ، وتمكلا تشكر ماوراءه وما يدعنه .

(iii) الحركة الثالثة : وهى الحركة للسماة بلم النفس الإنسانى وهى التى انجبت إلى أن :

• تؤكد أن الإنسان كيان كلى له أعماق وآفاق وليس مجرد سلوك ظاهرى كما يقول السلوكيون .

• كما تؤكد أن الإنسان كيان همومى له اختيار وإرادة ، وليس مجرد كائن مسير باللاشعور لأنك إزاءه إلا البحث عن أسباب تسييره ، كما يشاع عن التحليل النفسى .

• وأخيراً فهى تؤكد على طبيعة الإنسان للتجربة إلى الفضيعة والتكامل تلقائياً ، وليس كمجرد تمويض أو إخفاء لطبيعته الحيوانية الأدنى .

(iv) الحركة الرابعة : وهى التى تؤكد أن الإنسان كائن ممتد فيما بعد ذاته لذلك سميت علم النفس البمذاتى Transpersonal (أو عبر الشخصية) ، أى أن الإنسان لا يهدف إلى تحقيق ذاته فحسب ، ولا يكتفى بشكامل شخصه فقط ، ولكنه يحصل على التوازن بتخليه نفسه إلى الآخرين وباهتماماته بما هو أبغى ، وهى حركة موازية للبعد الإيمائى الخلودى فى الأديان كما هو ظاهر .  
الطالب : إذا فعلم النفس ليس هو التحليل النفسى كما يشاع عند الأغلبية ؟ فما هو التحليل النفسى ؟

العلم : هو اتجاه خطير مخير وتقصوده ، وقد نشأ حول بداية هذا القرن ، وذهب يفسر سلوك الإنسان بدوافع عميقة بعيدا عن متناول شعوره ، تلعب أساساً من غرائزه الجنسية ( ليست تناسلية بالضرورة ) ، وقد حاول تفسير كل شئ بناء على هذا الفرض ، وبالغ بعض الأحيان فى هذا الاتجاه ( مثل حديثه عن الجنسية الطفلية ، مثل ميول الطفل « الذكر » الجنسية بأمه .. وبالعكس ) ، بل وتفسر كل فضائل الإنسان باعتبارها نتيجة لمحاولة إخفاء هذه النزعات البدائية ، وإعلاء ها .

وقد كان له وجهته العلمية وقت ظهوره ، إلا أن استقبال الناس له بالترحيب كان مبالغاً فيه ، وتفسير ذلك أنه اعتبر نوعاً من الثورة على قيم القمع والظلم ، التي كانت سائدة في العصر الفسكوري ، لكن الثورة امتدت أبعد من هذا الطينان حتى غمر علم النفس جميعه دون وجه حق .

خلاصة القول أن علم الطالب الذي أن يفصل بين علم النفس والتحليل النفسي ، كما أن عليه أن يفصل بين انتشار فكرة ما وبين صحتها ، كما أن عليه أخيراً ألا يرضى نفس الفكرة ، مهما قيل حولها ، رفضاً كاملاً ، بل ينتفع من إيجابياتها ويعد مبالغاتها ، لأن عبقرية سيجموند فرويد مبتدعها لا جدال فيها .

المطالب : وما علاقة علم النفس بالطب بعد كل هذا ؟

للملم : إن هذه العلاقة — ومن خلال ما تقدم وما سيأتي — هي علاقة هدية الوضوح ، وتكاد تبدو حتمية .

- ١ — لأنه علم وظائف المخ في مجموعها السكلي الأرقى .. ولا يمكن تأهيل طبيب تأهلاً متكاملاً دون إلمامه بوظائف المخ ، أهم وأرقى عضو في الإنسان
- ٢ — وهو علم عملي سوف يكون عاملاً مساعداً في أن يحقق الطبيب حرقته ويحسن التعامل مع مرضاه .
- ٣ — ثم إن معرفة وظائف النفس في الأحوال المادية هي أساس تحديد اضطراباتنا في حالات المرض النفسي .

المطالب : هل تشرح لي كيف أن علم النفس هو أساس فهم علم الأمراض النفسية .

للملم : نفس القدر الذي يازم فيه لأخصائي القلب معرفة فسيولوجية عمل القلب ، وأخصائي الصدر بمعرفة تشريح الرئتين وفسيولوجية التنفس ، كذلك فإن فهم علم النفس كظهور معقد من نشاط المخ ككل هي أساس لمعرفة اضطراب المخ ككل ، وهكذا تبرز أنه نفس للقياس ونفس الأساس في سائر التخصصات .

المطالب : ما هي الفائدة العملية التي يمكن أن أجنها أنا الآن — وفيما بعد حين أصر طبيباً — من دراسة هذا العلم ؟

للملم : في اعتقادي أنك لو أخذت هذا العلم بحججه للتواضع لسهل عليك أمور كثيرة في حياتك الشخصية ابتداء من موقفك من الحياة حتى طريقة استذكارك ، ولأعذك إعدادا طيبا لمزيد من فهم نفسك ، ومن فهم مرضاك ، ومن عوئهم فبا جء ، ودور علم النفس الإيجابي لكل تخصص دور محوري ، وسنورد لذلك بضمة أمثلة لعلها ترضيك :

١ — فلو أنك صرت طبيبا عاما General practitioner : فلا بد أن أذكرك ابتداء أن للمارس العام يمثل أعلى نسبة من خريجي الطب وخاصة في سنوات التخرج الأولى - وهو الطبيب النفسي الحقيقي ، فهو يقوم بدور طبيب العائلة ، ومستشار القرية ، والمعرف بأمور الصحة والحياة والمستقبل ، صاحب للكانة الاجتماعية ذي الرأي الأرجح ، أقول لو أنك أحسنت دور الطبيب وفهمت نفسك ومكانك في هذا المجتمع للرقق المحتاج لأمكتك أن تقوم بدور رائع في نموه وتطوره من خلال خطوات بسيطة ومتكاملة ، وعلم النفس إذا أحسن تدريسه وتوظيفه سوف يساعدك في فهم احتياجات الناس ، وفنفسك ، وفي فهمهم إلى الإيجابية دفما هادئا متواضعا بلاخطابة ولا سياسة مشكوك في أمرها ، ولسوف تحصل على متع من خدمتهم تتناسب مع حقيقة دورك وعمق احترامك لسائر إنسانيتك كتركيب طبيعى لماهى الإنسان . . . وهكذا تعود « حكيما » بحق كما كنت تسمى قديما .

ولتذكر أنك لو أصبحت طبيبا باطنيا عاما Internist لكان عليك القيام بنفس الدور على نطاق آخر ، في المدينة الصغيرة مثلا ، بادئا بدور طبيب العائلة ومتنبها بدور للمستشار المعارف للتمد عليه ( الحكيم ) .

٢ — ولو أنك صرت طبيبا للأطفال : لا يمكن لملم النفس أن يسهم بوجه خاص في ذلك ، لأن هذا الطبيب يمثل بحق دور « طبيب العائلة » في الممارسة المصرية للطب ، بيد أن اختنى هذا الدور الأساسى إلا فى بعض القرى والمدن الصغيرة ، ودراسة العلاقات الأسرية ، وفهم التناحر الزوجى ، ووظيفة الطفل النفسية لدى

أمه ، ومعنى أعراض الطفل ، وتفاعل الأم لذلك ، ومعنى غيابها ، كل هذا سوف يساعدك ، ليس في مهمة الإسهام في شفاء الطفل بحسب، ولكن في إرساء قواعد حياة الأسرة على أسس ، ومن خلال فهم بسيط للحاجات والموافق لكل فرد في الأسرة مما يقدمه لك علم نفس الأسرة Family psychology الذى هو نموذج معاصر من علم النفس الإجتماعى Social psychology .

٣ — أما لو أصبحت مثلاً إخصائى في « البيون » فإن الأمر يصبح أعمق وأهم ، فرغم ضيق المساحة من الجسم التى تحتل اختصاص طبيب البيون إلا أن العين هي نافذة الحياة الداخلية للإنسان (\*)، وهذا الطبيب يقوم — ربما دون أن يدرك — بدور كبير في مساعدة مريضة على جلاء كل ما يرمز إليه البصر والبصيرة ، وفهم هذا الطبيب الأعمق للنفس الإنسانية واحتياجاتها ، ونفسه ودوره وطبيعة إسهامه ، لاعتك سوف يسهل مهمته ويؤكد إيجابية دوره .

٤ — ولو أصبحت جراحاً مثلاً فلا بد أن تذكر أن موقف الجراح كحرفي فنان أساساً هو من أهم المواقف التى ينغمس بمصيق دوره كعالم إنسانى يواجه البشر أثناء أزمات وضغوط شديدة الإرهاق وامتددة النتائج ، ذلك أن العملية الجراحية بما يسبقها من تخدير وما يلحقها من رعاية مكثفة تمتد أزمة ضاغطة تكاد تماثل ما يسمى تجربة إعادة الولادة Rebirth ، فإذا فهم الجراح مريضة من هذا البعد ، وأدرك مدى حاجته الطفلية الاعتيادية عليه في هذه الخبرة الحرجة ، فإنه قد يقوم بدور هائل بجوار المريض ، ليس كجراح حاذق بحسب ، ولكن كإنسان فاهم مسهم في النقلات التى يمكن أن ينتقلها الإنسان على سلم نموه أثناء هذه الأزمات الحياتية المأثرة .

ودور جراح التجميل — الذى يتولى في كثير من الأحيان مسئولية تنوير معالم الوجه مثلاً ، أو إرجاعها إلى أصلها ، يستحيل أن ينبجح في عمله بتجاسر حقيقياً دون اعتبار لما يمتنه ذلك لدى مريضه من تغيير في شخصيته وذاته ،

(\*) في ديوانى بالمابية « أفغور النفس » كتبت قدماً للعلاج النفسى من خلال قراءة البيون رمزاً فنياً وحقيقة كليبسيكية صفاً .

فقد ينهار أو يمتنع أو يفقد كيانه واعتزازه حتى ولو كان التنوير يسيرا غير ظاهر ،  
وذلك ما لم يتبأ بالدرجة الكافية لهذه الخطوة .  
وهكذا ، لو عدنا الأمثلة لما استطعنا حصرها .

الطالب : لكن هناك من هؤلاء الأطباء الناجحين من يقوم بكل ما ذكرت  
من أدوار بكفاءة وذكاء دون أن يدركوا علم النفس ، معتمدين على تقائيتهم  
وخبرتهم ، فما الداعي لتبر ذلك ؟

العلم : إن هذا السؤال هو من أروع ما سألت لأنه سؤال ذكي نابع من  
وقوع أن أى طبيب ناجح ، بل أى تاجر ناجح ، أو صاحب فندق ناجح لا يد  
قد استمد نجاحه من معرفته بحاجة عميله « زبونه » ثم إرضائها بطريق تلقائى  
يؤكد . ويحافظ على ما يحصل عليه من نتائج ، ولكننا لو استسلمنا لثقتنا في  
هذا الأسلوب لكنا نسير في اتجاه يهون من معطيات العلم ويؤخرنا كجموع ،  
رغم نجاح بعض الأفراد .

ولكن مازال لسؤالك وجاهته وهو يدانا على عدة أمور :

أولا : أن الطبيب الناجح الذى فهم نفسه وفهم مريضه قد لا يحتاج إلا إلى  
أقل القليل من المعلومات النظرية في فهم الإنسان ، ولكنه قد يحتاج إلى أن  
يعلم أن ما يفعله يحدس تلقائى هو ما يقول به العلم ، فيستمر في نجاحه  
وخدمته لمريضه واثقا غورا .

ثانيا : أن من حرم هذه اللزجة من طلبة وممارسين قد تفتح لهم أفاقا  
جديدة للنجاح والطماء من خلال فهمهم لأنفسهم ولرغباتهم من خلال معلومات  
متواضعة عن طبيعة هذه النفس من خلال دراسة علومها .

ثالثا : أن تدريسنا لهذه العلوم لا ينبغي أن يكون جافا أو يديلا عن  
الممارسات التلقائية الناجحة ، ولكنه ينبغي أن يكون مقننا ومدعما لطبيعة  
النجاح السائد ، وفي نفس الوقت متمعقا فيه حتى لا يكون نجاح التعايل والشهرة  
حسب ، بل نجاح التكامل ودفع للسيرة الإنسانية في نفس الوقت .



ولابد أن من رفض التوسع في تدريس هذا العلم من أساتذتك يا بني قد رأى ما رأيت وقارن بين جفاف ما ندرسه وبين ما اهتمت إليه هو بحدسه وخبرته، وأراد أن يثق في تلقائيته بدلا من هذا « التزيد » - كما تصور - ، ولابد أن نحترم رأيه هذا ، فنمدل أنفسنا من خلاله ، ولكن ينبغي ألا نتأدى في الأخذ بوجهة نظره وإلا لآلئنا معطيات العلم في كثير من المجالات ثقة في نجاحه ونجاح أقران له ناسين حاجة الفاشلين من ناحية ، وناسين ضرورة تقويم نوع نجاحه من جهة أخرى ، إذ لابد أن يتميز نجاح الطبيب عن نجاح « الجرسون » والتاجر وصاحب الفندق ، بلاميزنة عن فئة ، إلا أن لكل دوره ، بل حتى في الدول المتحضرة فإن « الجرسون » وصاحب الفندق يمرلان في هذه العلوم النفسية - سواء من الشائع للتناول في الصحف السيارة ، أو من الدراسة للفئة - أكثر مما يعرفه طالب الطب هنا بمراحل كثيرة فخذ .. ماغنث مما أقول ، تجدد به موقفك ، وتؤكد نجاحك بـلا تردد .

الطالب : فإذا كان ما يفعله الشخص الناجح تلقائيا ، هو ما يصح به علم النفس ، فهل يعني ذلك أن علم النفس هو علم النجاح مثلا ؟

للعلم : لقد حاول « الملنون » و « رجال الأعمال » وأحيانا رجال الحرب في بعض البلاد أن يستولوا على علم النفس تحت هذا الزعم فيسخروه لخدمة أغراضهم ، ولا شك أنهم نجحوا جزئيا ، ومرحليا ، ولكن النجاح الحقيقي ينبغي أن يقاس بالاستمرار ، والأصالة والعمق ، وليس فقط بالشيوخ والإقبال والخطو السريع ، وفي كلمات أخرى : إن دراسة علم النفس إذ تساعد الطالب في نجاحه كطبيب إنما تهدف - أو ينبغي أن تهدف - إلى تعميق معنى هذا النجاح وضمان استمراره لما هو في صالحه كحرق ، ولما هو في صالح مريضه كتألم ، ولما هو في صالحها وصالحنا معا كبشر ، وهنا تصبح هذه الدراسة لاغنى عنها .

ثم قل لي يا أخى لماذا تامل العلوم النفسية بوجه خاص بمقياس « الاتق والابقي » ثم لا تامل سائر العلوم التي تدرسها في هذه الكلية بنس المقياس ؟

أليس جديرا بك أن تسأل ماذا يفيد أخصائى الرمد من دراسة طبقات العضلات الصغيرة فى قفا الإنسان فى علم التشريح ؟

أليس جديرا بك أن تسأل ماذا يفيد طبيب الأنف والأذن فى دراسة التركيب المبدع - تفصيلا - لكيفية إعادة امتصاص الأملاح نوعيا فى أنابيب الكلى فى الفسيولوجيا(\*) ؟

.... الخ الخ الخ

لنكن صرحاء ، ولتذكر أن المعرفة الشاملة هى أوعية شاملة يلتقى الإنسان منها إلى بؤرة الاهتمام رويدا رويدا ، ثم ينتفع بما يبقى منها بيذا من دائرة تركيزه بدرجات مختلفة .

ولنكن عادلا وتاملا علما - رغم قصيرنا فى كيفية توصيله إليك - بنفس للقياس دون تحيز .

وأنا مذك فى تحفظاتك وخاصة وأن البعض قبلك ذهب إلى مذهبيت إليه من أننا ندرس البدييات بأسلوب يعقد الأمور ويجعلها أبعد ما تكون عن أصلها التلقائى حتى عرفوا علم النفس بأنه « العلم الذى يدرس لنا أشياء نعرفها بأسلوب ومصطلحات لا نعرفها » .

الطالب : فما هو تعريف علم النفس إذا ؟

للعلم : كل التريعات صبة يابنى كاتلم ، ولكن مما سبق نستطيع أن نقول سويا « إن علم النفس هو العلم الذى يدرس نشاط الخ كوحدة متكاملة ، فى أدائها للوظائف الترابطية الأرقى ، والأعقد للكائن الحى كوحدة فى ذاتها

(\*) يمكن الرجوع أيضا بهذا الصدد إلى كتابى حجرة طبيب نفسى حيث يوجد فصل بأكله عن « فى التلميم الطبيعى » من ص ٩١ إلى ١١٢ ، دار الند للثقافة والنفس ١٩٧٢ ، القاهرة .

وفي تفاعلها مع البيئة من حولها وتأثرها بها «(\*)» .

وهذا التعريف يقرب علم النفس من علم وظائف الأعضاء ، ثم هو يشمل علم نفس الحيوان كما يشمل علم نفس الإنسان ، وهو لا ينسئ أن الإنسان (والحيوان) كيان اجتماعى بالضرورة .

أما التعريف الشائع فيقول « إن علم النفس هو العلم الذى يبحث نشاطات الفرد فى ظواهره العقلية وتعامله المتبادل مع البيئة من حوله وخاصة المجتمع البشرى »(\*\*) .

---

(\*) Psychology is the science that studies the brain activity as a unitary whole, performing the higher associative complex mental functions. This study includes identifying the most elaborate associative functions of the organism as a unit in itself and in mutual dealing with the environment around .

(\*\*) Psychology is the science that studies the activity of the individual dealing with both mental phenomena and the mutual interaction with the environment particularly with society.

## الفصل الثالث

« الناس .. بالناس..... وللناس »

الطالب : إذا كانت النفس هي النشاط الكلى للفخ ، وكان علم النفس هو دراسة هذا النشاط ، فكيف نتعرف على هذا الكل للمقد وندرسه حتى نحترم مسطيات هذا العلم ؟

العلم : ألم أقل منذ البداية أنك الطالب القدي ، إن هذا السؤال هو مرتبط الفرس كايقولون ، وليس عندي له إجابة شجاعة وأمنية ، وتاريخ علم النفس منذ أكثر من قرن ونصف يبحث عن إجابة لهذا السؤال ، ولا يمكن في هذا « الدليل » أن نجد — أنت وأنا — إجابة عنه بعد أن حير العلماء من قبل ، وكاد يشوه هذا العلم نفسه لما حاول أن يرتدى وسائل بحث لا تصلح له ، فمشى يمشى فيها كالطفل يلبس حلة والده ليقتنع الناس بكبر سنه ، ولكن ، هذا لا يبنى بالضرورة أن علم النفس هو طفل يحبو بحق ، ولكنه يبنى أننا نحتاج : أن نميد النظر في تعريف ما هو « العلم » من ناحية مبدئية ، وأن نميد النظر في وسائل الدراسة للطروحة من ناحية ثانية ، ثم أن نواضع أخيرا في الأخذ بمعطيات هذا العلم والمبالغة في قيمتها .

الطالب : أليس أولى بك أن تدعي للتصريح والكيمياء والسيولوجيا حتى تميذوا النظر ؟ ثم حين تستقرون على رأي ، تأتى وتدرس لي ما انتهيت إليه ؟

العلم : أنت حر ، وفي ستين داهية العشر درجات ، ولكنك لو فكرت قليلا طأنت الحسران ، فنعن في مأزق أنت تستطيع أن تسام في أن تتقذنا منه ، الآن ، أوبسدين ، ألم أقل لك أن المناطق المجهولة هي أولى المناطق بالمنايا؟ أليس في عرض الأمر بحجمه للتواضع هذا تكريم لمفك ودعوة لفكرك ؟ أليس

هريك من التساؤل ادتهانا لإنسانيتك ؟ فلتسمع من أين نحن بالنسبة لوسائل  
الدراسة ثم نتطرق مآ .

الطالب : فما هي وسائل الدراسة (\*) لعل فيها ما يسمح باستمرار الحوار على الأمل ؟  
المعلم : لا توجد دراسة علمية إلا من خلال الملاحظة وهذه أول وسيلة (١) : أن  
تلاحظ الظاهرة مباشرة وتسجلها بدقة ، أو أن تستعمل في الملاحظة وسائل  
دقيقة توضح أبعاد الظاهرة وتحدددها ، وهذه الوسائل تسمى أحيانا الاختبارات  
النفسية ، فالملاحظة تشمل القياس أحيانا ، وإذا تمت الملاحظة في ظروف محددة  
للتنظر في تأثير مؤثر ما على جانب من جوانب الظاهرة المعنية سميت هذه  
الطريقة الملاحظة التجريبية أو الوسيلة التجريبية (٢) إذا فهي ليست سوى ملاحظة ،  
ولكن في ظروف يبينها لدراسة ظاهرة محددة بذاتها ، وللتعرف على أى من  
العوامل هو المسئول عن تغيير بذاته ، في ظاهرة ما .

والملاحظة في هاتين الطريقتين لاتتمق عادة وراء ظاهر السلوك بما يمان  
فهرورها - نوعا ما - عن سر أغوار الإنسان ، ولكن هناك نوع من الملاحظة  
ما هو خاص بملنا هذا ، وهو أن يلاحظ الإنسان نفسه داخليا ، وهذا النوع يميز  
الإنسان بوجه خاص ، وهو يسمى الاستبصار أو التأمل الذاتي (٣) ، لكن المتأخذ

(\*) Methods of study in psychology are :

(1) **Observation** : where the phenomenon under investigation is observed by one or more observer. Recording should be immediate and systematized. Standardized measurement may help.

(2) **Experimentation** : this is but observation under well known circumstances which are arranged precisely before observing. It usually aims at determining which factor, out of many, is responsible for a particular change.

(3) **Introspection** : where the individual observes himself. It needs a special character and splits the person into an observing and an observed part. It also depends on memory which could be fallible.

عليه كثيرة ، لأنه يقال أنه يحتاج لأشخاص متدربين عليه بوجه خاص ، كما أنه يشق الفرد إلى جزئين : جزء يلاحظ وجزء ملاحظ ، وتكون النتيجة أن للمعلومات نصف جزءا من الإنسان وليس الإنسان كوحدة ، ثم إنه يعتمد على الذاكرة في كثير من الأحيان ، فهذه الوسيلة إذا وسيلة مقولة بالثشيك ، وقد يمتد الاعتماد على الذاكرة إلى السؤال عن الماضي وتاريخ الحالة<sup>(٤)</sup> ، كما قد تتأتى الملاحظة في تتبع ظاهرة مالمدة ههور أو سنوات وذلك في حالات دراسة نمو طفل أو تطور وظيفة بذاتها<sup>(٥)</sup> ، ويذهب أن الطريقة الأولى صعب الاعتماد عليها لأنها تعتمد على تصورات وذكريات الحاكين ، وليس على حقائق قائمة بذاتها ، والطريقة الثانية تكاد تكون مستحيلة إذا أريد تنفيذها بدقة وأمانة مطلقتين .

الطالب : وإذا كانت وسائل الدراسة كلها ممية إلى هذه الدرجة فما هو  
الحصل . . ؟

المعلم : إن هناك رأى صعب تفصيله على قارىء هذا الدليل ، وهو يضيف  
وسيلة هامة جدا وصعبة تماما ، ولكنها الوسيلة الجارية فعلا في  
دراسة الظواهر الإنسانية المعقدة ، وهي شديدة الارتباط بالممارسة الطبية  
بوجه خاص .

---

(4) Case history method: where the information is taken from the individual and/ or his family depending on what they observed and what they are still remembering.

(5) Developmental method: where the observation is quite lengthy and goes along with the changing (developing) phenomenon as in the case in studying child growth.

وتسمى هذه الوسيلة الطريقة الفينومينولوجية(\*) ، وهى لا يمكن شرحها بأمان كاف دون أن تشوهها الألفاظ ، إلا أنها صفة عامة تعتمد على المشاركة ، وهى تجعل الفاحص جزءا من الظاهرة الفحوصة ، وتعتمد عليه هو ذاته (بمشاركة آخرين في البداية) كأداة قياس مباشرة ، وهى تتضمن درجة من العايشة أكثر مما فيها معنى للملاحظة ، وفيها طمأنينة للحكم الدائى ، أكثر من الشك في التحيز الدائى ، وفيها احترام لاجتهاد الإنسان العالم في مواجهة الإنسان الموضوع ، بحثا عن الحقيقة ، أكثر مما فيها من ترجيح قياس الآلة على حدس العالم ، وأخيرا فإن فيها نوع من التأنى وتطبيق الحكم أكثر مما فيها من المباشرة والاكتفاء بملاحظة ظاهر الحركة ، وهذه الطريقة كما ذكرت صبة وتحتاج إلى تنشئة طويلة للباحث العالم ، كاتحتاج إلى نمو شخصى فى اتجاه الموضوعية بعيد للملاء قيمته الدائية ، ويخفف بضامسا كار حول تحيزاتهم من شكوك .

وهذه الطريقة هى قرينة جدا عما يسمى فى الطب « الحاسة الكليينكية »  
Clinical sense .

وإذا كان عالم النفس الأمين يخاف على علمه وظواهره من هذه الطريقة  
فله كل الحق .

ولكن على دارس الطب ، وعلمه أن يطمئنه من خلال ما يمارس —  
أو ما يلينى أن يمارس — من مجاهدة التشف النفسى سميا إلى الموضوعية ،  
وما يحمل من عبء الأمانة فى عراب العلم .

(\*) Phenomenological method: where the research procedure depends on the active participation of the researcher in the phenomenon under investigation. It is not simple observation, claimed neutral judgement or mere introspection. It utilizes the researcher as a tool of research in himself. It is directly related to what is known as the 'clinical sense' in clinical practice. However it needs a special type of researcher with prolonged training and continuing personal growth towards objectivity.

وقد بالغ البعض فقال إنه يمكن مشاركة حق الحيوان في دراسة ظواهره ،  
وضيح باتباع هذه الطريقة حتى في دراسة نفسية الحيوان .

ويدون الحقول في التفاصيل أقول لك فتمتدا على ذلك أنك أن إعلان ضعف  
وسائل الدراسة لايفيك من الدراسة .

وإذا لم تقتنع بالحس طرق الأولى .

ولم تفهم الأخيرة لأنه لايفهمها إلا ممارس فعلا .

فلا تفلطنا وتحمك علينا ، بل ساعدنا بالسماح لنا ومشاركتنا اجتهدنا  
لنتخطى عجزنا .

الطالب : لقد حيرتني ممك ، ومع ذلك لقد أفرتني بحيرتك ، فهل عندك معلومات  
تطمئن إلى إبلاغها لي ، رغم هذا الضعف الشديد في وسائل بحثك .

للمعلم : بلا أدنى شك ، بل هي معلومات بديهية لاغنى عن معرفتها لك ولي ، ونحن  
نكسبها احتراماً علياً بإيضاحها وترتيبها ، ولأننا نأخذ معلومة بسيطة وهي أن الإنسان  
للإنسان ، أو ما يقوله العامة « الناس للناس » أو « الناس لبعضها » ، إن علم النفس  
حين يضع هذه البديهية يحورها ويطورها قائلا « إن الناس .. بالناس .. والناس » .  
وتفسير ذلك أن الإنسان لا يكون إنساناً إلا بتفاعله المستمر أخذاً وعطاء  
مع إنسان آخر ، ثم إن هذا التفاعل يهدف في غالبته إلى محيط أوسع  
من الشخصين المتفاعلين وهو بقية الناس .

وأى خلل في هذه الحلقة يسبب الإنسان بالاضطراب حق العجز أو حق  
الملاك ، وقد بدت هذه الحقيقة الأساسية مهمة لبعض العلماء حتى أصبحت أساس  
مدرستهم في علم النفس السامية « العلاقة بالموضوع Object relation schools » ،  
وإن كنت أعترض على كلمة « الموضوع » هذه حرصاً على تكريم الإنسان لأنه  
كياناً وليس موضوعاً .

فإذا لم تفهم الطفل أمه وبالعكس مات الطفل وعقمت أمه فمات النوع ،  
والتنشئة ليست فقط بالإنسان ، بل إنها ما سيرد ذكره مما اسميائه التنشئة البيولوجية .



ولكن دعنا نبدأ بالقواعد العامة لعلاقة الإنسان بالبيئة من حوله .

الطالب : البيئة أى الناس ، أم البيئة أى كل ما يحوله من أحياء وغير أحياء ؟  
للمعلم : بل لنبدأ بعلاقته بكل ما يحوله دون تمييز أولا ، فالكائن الحى وثيق العلاقة  
ببيئته بالضرورة الحيوية ، وأى تصور غير ذلك هو جهل خطير ، لما بالك  
بالإنسان وهو يجلس على قمة الهرم الحيوى ؟

فدراسة الإنسان منعزلا عن بيئته الإنسانية مستحيلة بكل معنى الكلمة ،  
حتى أن الدراسة المختصة بذلك وللمساء علم النفس الاجتماعى يبنى أن يناد  
النظر فى تسميته لأنى أكاد أقول أن علم النفس لا يمكن إلا أن يكون علم النفس  
الاجتماعى بالبعد الأشمل والأعمق .

الطالب : فغدنى عن علاقة الإنسان بالبيئة (\*) .

المعلم : الإنسان دائم التماثل مع البيئة (١) ، حتى فى نومه ، وهو يحمل انطباعات بيئته  
فى كيانته ، فتتفك فى الحلم ، فهو لا يستطيع الانفصال عن بيئته أكثر من  
تسعين دقيقة أثناء النوم إذ لابد أن يحلم ٣٠ دقيقة كل تسعين دقيقة ، والحلم  
هو إعادة معايشة انطباعات البيئة التى لم يتمثلها حتى الاستيقاظ الكامل ، والإنسان  
يستعمل البيئة (٢) فى أكله وتنفسه وبحال نشاطه ووسائل حمايته ، وهو يشار كـ (٣)

(\*) The relation of the individual to the environment:

(1) The individual is in continuous interaction with the environment. Even during sleep he revives the residue of the environment to reinteract with for 30 minutes every 90 minutes (i.e. dream phenomenon).

(2) He uses the environment to satisfy his need to eat, to respire, to go around etc.

(3) He participates with the environment as he wakes up at sun rise, sleeps during night, swings with a swing and dances with music and empathizes with a miserable human fellow.

إذ يستيقظ مع ظهور الشمس وينام حين تغلم الدنيا ، ويتمايل مع الأرجوحة ، ويهتزع الموسيقى ، وينتشى مع الوردة التي تفتح ، ويكيع الطفل الذي يقد أمه في حادث وهكذا ، وهو أيضا يقاومها<sup>(٤)</sup> فيلبس الصوف في الشتاء ويتمايل للضادات الحيويه ضد الميكروبات .

المطالب : ولكن هل توجد قواعد لتمايل الإنسان مع بيئته ؟

الملم : وهل يمكن إلا هذا ؟ الإنسان تحكمه قاعدتان أساسيتان وهو يتمايل مع البيئة<sup>(\*)</sup> هما الانتقائية والتهيؤ ، أما الانتقائية Selectivity فهي تعنى أنه يلتقى من بين للثرات من حوله بضعة مثيرات قليلة يستجيب لها ، كما أنه يلتقى أى استجابة يستجيب لها ، وهذه الانتقائية تحدث بوعى منه أو تلقائيا بعيدا عن دائرة وعيه المباشرة ، أما التهيؤ فهو يتعلق بأداء مهمة ما ، إذ يستمد لها بالاستعداد المناسب ، ويسمى هذا تهيؤ الاستعداد ( مثل التحضير للامتحان أو التدريب على الجرى ) ، كذلك فهو يستمد استعدادا آخر لبداية هذه المهمة ( مثل لحظة توزيع الأوراق في لجنة الامتحان أو انتظار صفارة الحكم في اللب ) ، ويسمى هذا تهيؤ البداية ، وأخيرا فهو يتبأ لاستكمال المهمة حتى الوصول لنهايتها ( مثل نهاية وقت الامتحان أو إتمام إجابة جميع الأسئلة ، أو صفارة النهاية في اللب ) ، ويسمى هذا تهيؤ

(4) He resists the environment as he puts on woollen clothes in the winter, takes antibiotics to kill invading germs..., combats a human enemy in the war .. etc.

(\*) Factors affecting dealing with the environment:

(i) Selectivity means to select a particular stimulus to perceive from the thousands of stimuli reaching our senses and to select a particular response to perform.

(ii) Set means the state of preparedness for a certain action or phenomenon. We have preparatory set before the onset of any performance, the set to start just before the onset of any performance, then the set to continue which ensures persistence till reaching the goal or ultimatant.

الاستمرار ، والتهيؤ قد يكون عضويا كاهو الحال في التدريب على لعبة رياضية ، أو عضويا حسيا كاهو الحال في انتظار رنين مسبرة (تليفون معين) ، أو يكون عقليا (Mental set) كاهو الحال في لجنة الامتحان أو حين تلعب الشطرنج. «ويؤثر» الموقف والمكن على حالة الاستعداد ، فالمناظر الذي يقف في المدرج أمام ألف طالب . . يكون في حالة تهيؤ مختلفة عنه وهو يشرح نفس الموضوع لأربعة من حواريه في حجراته الخاصة ، ويسمى هذا النوع الأخير من الاستعداد تهيؤ الموقف Situational set.

الطالب : ولكن هل يتماثل الأفراد في تعاملهم مع البيئة ؟  
المعلم : طبعاً لا ، فالاختلافات الفردية هي أساس جوهرى في فهم الإنسان وفي تعاملنا مع بعضها البعض ، خذ مثلاً سرعة الاستجابة أو ما يسمى بزمن الرجوع أو زمن رد الفعل Reaction time : وهو يعنى « الوقت الذى يمضى بين استقبال المؤثر والاستجابة له » (\*\*) على أن ما نقيمه هو الزمن بين إحداث المؤثر وظهور الاستجابة ، فهو يختلف من فرد لفرد ، بل يختلف في الفرد نفسه من حال لحال ، فإذا كان الفرد قللاً حاد الانتباه قصرت المدة ، وإذا كان مكتئباً مقنولاً من الداخل متردداً زادت مدته .

الطالب : وهل استجابة الفرد هذه لثير واحد مثل استجابته لثيرات متعددة تتطلب اختياراً وانتقاء ؟

(\*) Set could be predominantly physical as in playing a game or waiting for a telephone call, or mental (mental set) as in the examination room or during playing chess. The situation also influences the preparatory state and is called situational set.

(\*\*) Reaction time is the duration that elapses between receiving the stimulus and responding to it. Actually, what we measure is the time that elapses between the application of the stimulus and the appearance of the response.

المعلم : بالطبع لا مرة ثانية ، فإذا كان المثير واحدا ومحددا وكانت الاستجابة بسيطة ومعروفة قبلا سمي هذا زمن الرج البسيط Simple reaction time .  
مثل وضع سماعة التليفون متى دق بجوار الجالس .

أما إذا كان على المستجيب أن يتلقى أكثر من مثير ويستجيب لكل واحد باستجابات مختلفة ، فيسمى ذلك زمن الرج الاختياري Choice Reaction Time .  
مثل عامل السوتشي الذي يستجيب لكل علامة على اللوحة استجابة مختلفة فور ظهورها ، وهو أطول بلا شك من زمن الرج البسيط ، وأخيرا قد يكون زمن الرج مرتبط بطبيعة المثير وتغيراته المتعددة ، فيعرف المستجيب نوع الاستجابة التي يحددها طبيعة المثير دون أن يتقيد باستجابة بذاتها ، وذلك مثل الجالس أمام شاشة الرادار قديما ، وأمام الأدوات الإلكترونية في قواعد الدفاع الجوي حديثا ، إذ يربط بين المثير والإجراء للسقط للطيارة مباشرة بقدرة و قدرة آلاته على الرصد والترابط ، ويسمى هذا أحيانا زمن الرج الترابطي Associative Reaction Time .

الطالب : ولكن ما الفائدة كل هذا بالله عليك ؟ أليس كل هذا معروف بداهة .

Individuals differ in reaction time as they differ in many other aspects. Also the state of the individual affects his response on different occasions. Known types of reaction time are:

(1) Simple reaction time which is the time that lapses between giving a single stimulus and responding by a preknown response. It usually lasts from 0.14 to 0.18 of a second.

(2) Choice reaction time is said to designate the time that lapses between giving different (previously known) stimuli and the different corresponding response to each. It is usually longer than the simple type by 0.1 of a second.

(3) Associative reaction time is applied to the duration between the stimulus and the response where the nature of the procedure is known and the rules are clear, but the particular stimulus is not exactly known before hand.

العلم : ألم نقل من البداية أن العلم — وهذا العلم بالذات — يصيغ البيدييات في أيجابية علمية محددة ، فيسهل بالتالى التطبيقات الآمنة .

الطالب : وهل لهذه المعلومات تطبيقات محددة في الحياة العامة ؟

العلم : تلتفت حواليك ترد على نفسك ، وارجع إلى الأمثلة التى ضربناها من الحياة العامة تتأكد بنفسك ، أليس للمسكر الذى يعلقه الأهل أو الزمالك قبل مباراة حماية هو « تهيج الاستعداد » ، أليس إصرارك على النوم بضمة ساعات ليلة الامتحان رغم ما عليك من تراكم دروس هو تهيج الاستعداد أيضا ؟ ألا تصورك استفاذ سلاح الطاعم الجوى للصبرى فى أكتوبرنا الشريف حتى النصر من دراسة وهم وتطبيق زمن الرجوع .. ، ماذا لو كانوا تركوا الأمر للبيدييات المعروفة .

الطالب : ولكنى أنا طالب الطب ، أو الطبيب إن شئت ، ماذا أفيد من كل هذا ؟  
العلم : إن عليك أنت أن تبحث عن التطبيقات بنفسك حتى تمارس تدريبات عقلية مفيدة فتفكر مثلا في حالة التهيج أثناء تحضير مريض لعملية جراحية بذاتها ، أو مثل ملاحظة ابتداء الرضى لتعليات بذاتها . . . إلى آخر هذه الاحتمالات التطبيقية التلقائية التى ستستدعى معلوماتك هذه إذا ما احتجت إليها في مواقف الممارسة العملية المختلفة .

الطالب : ولكننا إبتعدنا عن ما بدأنا به وهو أن « الناس بالناس وللناس » .

العلم : هذا حقيق ، ولكن حين نبدأ بمعرفة مدى وثوق العلاقة بين الانسان وبينته عامة ، ومدى أهمية القواعد للتعامل معها سوف نحتزم أكثر وأكثر الانسان « الآخر » كأهم جزء من البيئة للانسان الفرد ، ثم نحاول أن نفهم هذه الضرورة الحتمية لتوازن الحياة العقلية .

الطالب : هل تنهى بذلك إحياء القول القديم أن الانبائ حيوان اجتماعى ؟

العلم : نعم من حيث المبدأ ، ولكننا هنا نحاول أن نمق هذا القول بحيث يتبد معنى اجتماعى إلى الرسائل البيولوجية في مشاركة المايشة بين كيان بشرى وكيان بشرى ، وكأذكرت فقد أشرت لتلك باسم التغذية البيولوجية Biological

Noûrishment ؟ حيث اعتبرت أن الرسائل Messages وليست المثيرات Stimuli التي تجري بين الإنسان وأخيه الإنسان هي أساس كل من الوجود البشري ، والنمو البشري ، وهذه الرسائل لمعت بالضرورة كالكات متبادل ، أو مصالح يشترك فيها ، ولكنها وجود يباين معاً ، هذا هو أصل الوجود البشري ، وهو استمراره وهو طريق نماله .

والتواصل بين إنسان وإنسان يمر بأشكال متعددة كلها منضية للنمو ، وموازنة للتكامل :

١ — فالطفل في بطن أمه يمثل أول علامة احتوائية منضية متكاملة .

٢ — ثم الرضيع على صدر أمه يرضع اللبن ويلتصق بالإمساك بالدهفء الانساني الذي يذكره بطمأنينة الرحم ويطمئنه إلى وجود الآخر ، لذلك كانت الرضاعة من الثدي مباشرة أفضل ، ليس فقط لأن لبن الأم هو الأفضل تركيباً وتنشيطاً فيزيائياً ، ولكن لأن الرسائل الجسدية التي تصل إلى الطفل من الالتصاق الحالي هي أساسية في تنظيم تركيب عنه وإطلاق نموه .

٣ — ثم الطفل في الأسرة الصغيرة يتعلم للشي والكلام ... النع ، وهذا التعلم في ذاته — رغم أهميته — ليس هو غاية الفائدة من وجوده في مجتمع الأسرة الصغير ، ولكنه يتيح له الفرصة للإتياء ، والتقصص ، بما يحمل ذلك من مميزات لتكوين ذاته الإنسانية المتقدمة في وجودها على تبادل التكامل .

٤ — ثم الفرد في المجتمع ( المدرسة والنادي والوطن والعالم ) الإنساني كافة لا يكتف عن تبادل الاحتياجات في نشاط لا ينقطع ، بما يشمل ذلك إنشاء أسرة جديدة بالزواج ... النع .

الطالب : إن التعاون بين الإنسان والإنسان لاستمرار الحياة في صورتها الاجتماعية أمر يديهي ، فإذا هناك من جديد ؟

للمعلم : ألم تتفق أن الجديد هو التحديد والتأكيد والإيضاح على هذه الظاهرة أو تلك .

ولنبداً بإيضاح معنى تشبيهية بيولوجية باستعارة نموذج العقل الإلكتروني وعملية فلتنة المعلومات Information processing ومحاولة رؤية المخ البشرى من هذا المنظور ، فتجد أنه في لحظة معينة تجد أن الجهاز الحسى - حقى يظل في تماسكه الداخلى وتناسقه الوحدهى Internal cohesion and unitary organization - يحتاج إلى جرعة مناسبة من المعلومات الداخلة ، وهذه المعلومات تصل أساساً من العالم الخارجى في حالة اليقظة ، كما تصل أيضاً من العالم الداخلى ، حق لتظهر صريحة في الأحوال البادية في صورة الأحلام في حالة النوم ، وليس المهم هو « كم » للمعلومات ، ولكن المهم هو تناسب « مائى » المعلومات « ووظيفتها » مع احتياجات الجهاز الحسى في مرحلة معينة من تطوره ، فإذا لم تف للمعلومة - من الخارج - بهذا الاحتياج ، تخلف جهاز الاستقبال ... الخ » (١) .

فالجديد هو الحديث بالثمة البيولوجية بالمقابلة بجهاز « فلتنة للمعلومات » وليس بالثمة الماطلية التى قد يساء فهمها وتفسيرها وسط المشاعر الطيبة والآمالى المثالية .

فالمعلومة Information لا تبنى المادة أو الكلمة أو المعرفة وإنما معنى أى رسالة أو مثير له معنى محدد يحتاجه جهاز المخ ويستعمله ( بفهمه ) لصالح توازنه ، وهذه الثمة يبنى أن تتأكد عند طالب الطب دارس البيولوجى - حق لا يجد نفسه بين تقيضين كلاهما لا يبنى ، فطالب الطب إما أن يدرس الإنسان

(١) هذه الفقرة مقتطفة من مؤلفى « دراسة في علم السيكيوباتولوجى » ص ٢٧٢ ، ٢٧٣ دار الند للثقافة والنشر القاهرة ١٩٧٩ ، ولئن شاء أن يراجع تفصيل هذه الفكرة في هذه الدراسة فيمكنه تبنيها صفحات ٧٣ ، ٧٤ ، ٧٥ ، ٧٥ ، ٣٥٠ ، ٣٥٢ ، ٣٣٧ ، ٤٢٨ ، ٤٣٦ ، ٧٣٩ .

وما يصله من مؤثرات باعتبارها « مثير » Stimulus . وفي هذا ما فيه من تبسيط شديد لا يصلح لشرح همل المخ ، وإما أن يدرسه باعتباره هو اطف وحب ومودة وعلاقات وجدانية شاعرية ، وفي هذا ما فيه من تميم وتبييع .

أما اللغة المناسبة لدى ما وصل إليه العلم فهو الحديث عن ما يصل المخ البشرى باعتباره « معلومة » ، ورسالة « تحمل » معنى « ووظيفة » وهذه المعلومة كاذكرنا ليست بالضرورة عن طريق الكليات بل إن الوجود البشرى - وغير البشرى - المتبادل هو من أهم مصادر للمعلومات اللازمة لتناسق الجهاز الحى .

الطالب : ما هذا كله ؟ ما هذا كله ، لقد كنت أحسب أننا ستكلم عن الناس بالناس وللناس بمعنى الحب والمودة والتعاطف ومثل ذلك ، فإذا بك تقبها لى « فطنة » و « معلومات » و « معنى » و « وظيفة » ؟ لماذا كل هذا ؟

العلم : اسمح ، إذا كان تصورك للعلم ، ولعلم النفس بالذات أن تسمع ما نعرفه لا أكثر ولا أقل ، فإفادة التعليم ؟ وأنا أعذك بمد ما شاع حول هذا العلم من تسميات وإشاعات جعلت الحديث فيه أشبه بمواضيع الإنشاء أو خطابات الترام ، ولكن حاجة الإنسان « للمعلومة المنذية » و « للمنى » هى حاجة أصيلة وجوهرية وهى ليست أقل من حاجته للأكل والشرب والجنس .

الطالب : ياه !! لم يبق إلا أن تتكلم عن سوء التنذية وقرر التنذية بالمعلومات والمعانى ، مثلما تتكلم عن البلاجرا والأنيما ؟

العلم : بالضبط ..

الطالب : بالضبط ؟

العلم : نعم بالضبط ، بل إنى استعملت هذين التعبيرين بوجه خاص استمالا عليا



محددا رغم أنك ذكرتهما وكأنك تسخر ، وذلك حين أردت تأكيد أهمية الظروف المهيئة لأخطر مرض عندنا وهو الصمام إذ قلت بالحرف الواحد<sup>(١)</sup> .

« خلاصة القول : إن ما قبل الصمام يشير عادة - بنض النظر عن نوع البيئة أو نوع الوراثة - إلى جوع شديد لاستقبال « رسائل » لها معنى<sup>(٢)</sup> ، كما أنه يفترق إلى إرسال « رسائل » نجد من يستقبلها بحددها ، وعلى ذلك فإن المائد يصبح ضميما للناية « منه وإليه » والنتيجة أن تقطع المواصلات البيولوجية القادرة على حفظ التوازن البشري بالدرجة التي تسمح له بالاستمرار والتجو « ليحدث المرض .

الطالب : ما بقى إلا أن نقول إن العلاج هو إعطاء المريض جرعات من « المعنى » ، مثلما نمطيه جرعات من الفيتامينات .

العلم : بالضبط ، هل تصور أنه يوجد علاج اسمه العلاج اللوجوسى ( نسبة إلى « اللوجوس » وهى الكلمة وهى الكلمة للتناغم ذات المعنى ) وقد ترجمته إلى « علاج إحياء المعنى » .

الطالب : الحقيقة أتى لأفهم كل ما تقول ، ولم أحصو أن « الناس بالناس » ستجرنا إلى كل هذا .

العلم : وأنا بالتالى لن أطيل عليك ، يكفي أن تعرف يقينا أن علمنا يحتاج إلى يقظتك وجهدك ، وإلى جديتنا ومثابرتنا معاً ، وقبل أن تترك هذه النقطة أذكرك بالإشاعات حول التحليل النفسى فإنى أحصو أن الوجود الطويل للعالم بجوار

---

(١) المرجع السابق ص ٣٥٢ .

(٢) ( تذييل في المرجع الأصل ) « المعنى » كما سبق أن أشرت إنما يقصد به هنا تناسب وكفاءة « المعلومات » الواصلة لجهاز خلية المعلومات ، في مرحلة بذاتها .

المرضى بإخلاص وصبر هو أهم العوامل التي تساعد في العلاج وليس التصديق الذي يقدمه المحلل أو النظريات التي ينتقها ، وهذه صورة أخرى أن الناس بالناس .

الطالب : إذا فكيف أن الناس للناس .

العلم : هذا أمر أقل تحديدا من سابقه ولن أظيل فيه ، ولكني أبداً من قولي أن الرسالة الواصلة من الناس لا بد وأن تيردنا « إلى الناس » ، وأن حاجة الإنسان للأخذ ليست أكبر من حاجته للمطاء ، بل إنك تستطيع أن تفسر تناحر الناس على المناسب في الخدمة العامة على ما بها من إرهاق وعنت ، ليس فقط للوصول إلى مراكز الانتهازية والامتياز الجفيع ، ولكن لحاجتهم الشديدة أن يكون وجودهم للناس .. ، فإن مصب الوجود الفردي هو سائر البشر رضى الواحد منا أم لم يرض ، فإن فعلناها بكاء فسيولوجي في حياتنا فنحن نحترم وظيفة معنا وتركيبه ، وإن أجلناها فسينتوى عنا الموت تسليك المسار الذي عطاها وجودنا اللباز للضاد للطبيعة البشرية .

الطالب : إن فهم الطبيعة البشرية بهذه الصورة ، وجعل المطاء فلا فسيولوجيا ، سيسرق من الفضيلة روعتها .

العلم : أظن أنه آن الآوان لنكف عن الكلام العام والاستدراكات الأدبية ، ولكن أن تكون الفضيلة هي كلمة الفسيولوجيا البشرية خير من أن تكون إخفاء لاعتداءات جنسية وشهوات مكبوتة .. وأنا لا أنكر الاحتمال الأخير ولكنه صورة مرحلية لا ينبغي التوقف عندها ، بل الانطلاق منها .

الطالب : جيلنا الآن حين أسمع أن الناس للناس أو أن الناس لبعضها أصور المنع وهو يغلطن المعلومات ، ويضطر لدفع المائد ، غرمتي يا عمي من سحر الجهل .

العلم : للجهل سحريا بطل ، ولكن للعلم وثوق أعظم ، وأنت عرضت نفسك أن تنظر إلى جسم المرأة المتناسق فتبحث عن اسم الترقوة في عظام حول الرقبة في

التشريح السطحي Surface Anatomy ، أو عن قياسات بروز عظمى الحوض ،  
فلماذا لا تدفع نفس الثمن وأنت ترمى فسيولوجية حمل المخ . على المستوى  
الكلى الأعلى ، إنى أصر أننا نتقرب من التصالح إذ تقارب بين طبيعة الماوم  
التي تدرسها رويدا رويدا .

الطالب : لقد تحدثنا عن كيف أن الإنسان بالإنسان وللإنسان ، ولكنك لم تحدثنا  
عن الصراع بين الإنسان والإنسان .

المعلم : هذا حق ، فالصراع بين الإنسان والإنسان من طبيعة الحياة ، سواء كان في  
شكل تنافس أم قتال أم استغلال . . . الخ ، ولكنى أصر أنها مرحلة في  
نهايتها بعد أن اتسعت مدارك الإنسان من خلال قوة التوصيل ( بالتليستار )  
والمواصلات ( بالطيران الأسرع من الصوت ) ، وبالتالي أخذ الصراع -  
أوليفنى أن يأخذ - شكلا أدق وأكثر فائدة وأطيب ثمرا .  
وصفة عامة فالإنسان له قدرة هائلة على التكيف مع أخيه الإنسان ، بل  
ومع البيئة بصفة عامة .

الطالب : فماذا تعنى بالتكيف على وجه التحديد ؟

المعلم : التكيف هى العملية التي يزداد بها الإنسان تلاؤما مع البيئة (\*) .

الطالب : يزداد تلاؤما ؟ هل معنى ذلك أن يخضع لها أم يعنى أن يروضها لحسابه .

المعلم : الاثنان مما أيها الدكى ، فالذى يهد طريقا مليئا بالمطبات يروضه لحساب راحته  
وأمان سياجته ، والذى يتجنبه ويملك طريقا آخر ، يتركه وكأنه يستسلم لوهورته  
ولكنه يحل مشكلته الشخصية إذ ينشر طريقه .

---

(\*) Adjustment is the process through which one becomes  
favourably adapted with his surrounding. When one conforms  
to the environment he is said to be yielding. When one changes  
the environment to fit his stand and needs he is said to be  
masterful or creative.

الطالب : وهل يسرى هذا على العلاقات الإنسانية ؟

المعلم : إنه يسرى بوجه خاص على العلاقات الإنسانية ، فالزوج الذي يفزل عند رأى زوجته في اختيار لون الحجرة ، قد خضع لها ، والذي يفرض رأيه في اختيار مدرسة ابنه ، قد أخضعها . . وهكذا .

الطالب : وفي الحالتين هو « تكيف » ؟

المعلم : نعم بكل تأكيد ، والتكيف الذي يتم بأن يتغير الإنسان تبعاً لمصلح ثباته ملحوظة يسمى « تكيفاً بالإذعان » ، وأحياناً يسمى « التكيف » *conforming* ، أما التكيف الذي يتم بأن يتغير الإنسان ما حوله لمصلح بقائه هو وفرض قيمه يسمى « تكيفاً بالسيطرة » ، وأحياناً يسمى « تكيفاً بالإبداع » . إذا صنع جديداً من خلال هذه السيطرة .

الطالب : وأيها أفضل أن نذعن أو أن نسيطر إذ تكيف ؟

المعلم : الامتحان يا أخى ، قلنا الاثنين ، حسب مقتضى الحال ومقدار القدرة ، ومناورة الاستمرار .

الطالب : المعلم صعب ، كنت أتمنى ألا يكون التكيف إلا بالسيطرة والإبداع .

المعلم : المعلم علم . . ولن يخضع لرغوة شبابك يا بطل .

## الفصل الرابع

### الوظائف المعرفية

#### COGNITIVE FUNCTIONS

#### Perception (\*) (الإدراك)

الطالب : تحدثنا عن الإنسان في البيئة ، وعن المعلومات الواردة ، وما إلى ذلك ، ألا يتم ذلك كله من أبواب الحواس الخمسة ؟

المعلم : تمييزك من « أبواب » تمييز جميل يطعنني على صواب اختيار عنوان هذا الدليل ، والإجابة أن « نعم » ، ولكن تحفظ ، ولنبدأ في نعم دون تحفظ ثم أشير لك في النهاية لما خشيت منه وتحفظت إزاءه .

فالمعلومات الواردة للكيان البشري ، وهي المثيرات Stimuli ، تثير في أعضاء الإحساس تثيرات تنتقل إلى مراكز المخ ، وأنت طالب طب ، فلا ينبغي أن أعدهد لك هنا أنواع الإحساس عليك بمراجعتها في المستولوجي والسيولوجي ثم تأتي لشكل الحواس .

الطالب : لقد قرأت ما تقول ، وحفظته ، ورأيت أشكال المستقبلات Receptors تحت الميكروسكوب ، ولكني لم أعلم كيف تنقلب هذه المؤثرات إلى « معان » وخاصة بعد استعمالك للفظ « معنى » هذا الاستعمال الجديد الغريب على .

المعلم : وقعت يا بطل ، فها هنا مربوط الفرس كما يقولون ، هل أدركت كيف أن هذا العلم الذي تدرسه هو مجرد مرتبة فيسيولوجية متقدمة لدراساتك الفسيولوجية

---

(\*) ويسمى الانتباه : Attention .

العادية ، فدراسة أعضاء الإحساس ومعاراتها Tracts حق وصولها إلى مراكز الحس في المخى ما تتقنه عازمكنا لأخرى دون علم النفس، فإذا انتقلنا من مراكز الإحساس إلى المراكز التى تسمى فى علم التشريح أو الفسيولوجيا المراكز الحسية النفسية Psychosensory areas فنحن فى منطقة علم النفس، وما نسميه الإدراك Perception .

الطالب : لقد أخذنا فى الفسيولوجيا الحسية - مثلا - أن مقابلة صورة الثير الواصل للمنطقة « ١٨ ، ١٩ » فىحاء Cortex القصر القفوى Occipital lobe بالصورة القديمة المختزنة هو الذى يميلنا ترى أن القلم . فلما ، أو إن هذا الشخص هو « أبنى » . . . أهذا ما تمنيه ؟

المعلم : نعم ، بصفة مبدئية ، رغم أن للأمر أبعادا أعمق ، وهذا الذى ذكرت هو ما يسمى فى كل من الفسيولوجيا وعلم النفس « الإدراك » ، حتى أن أحد تعاريف الإدراك هو أنه « العملية التى تتمكن بها أن تعطى للإحساس معنى » (\*) ، وإن كنت غير راض تماما عن هذا التعريف .

الطالب : كما اقتربنا من أى تعريف وجدته إما مترددا أو غير راض ؟  
المعلم : بالضبط ، إذ كيف يدرك الطفل ماحوله قبل أن يعرف شيئا مما حوله ، أو اسماءه ، وكيف يدرك الحيوان ماحوله ، وماذا نعى بكلمة « معنى » ...  
أهو اسم الشيء أما ماهيته أم غير ذلك ، إن كل هذا يحمل الاستسلام لثل هذا غمطرة يستحسن التهل إزاءها .

الطالب : فإذا تقترح تعريفا للإدراك .

المعلم : لست أدرى على وجه التحديد ؟

---

(\*) Perception is the process by which one is capable of giving meaning to a sensation.

الطالب : لست تدري ؟ وأنت وظيفتك أن تعلمي ؟ هل أنا الذي أدرى ؟

المعلم : وماذا في هذا ؟ هل معنى أن أعلمك أن أعرف كل شيء وأعطيك إياه جاهزا ملقوفا في خدعة الحسم النهائي ؟ فكر معي بالله عليك .

الطالب : أفكر في ماذا ؟

المعلم : في تعريف للدراك ... ، ودعني أبدا لك الطريق : هناك من يقول أن « الإدراك » هو العملية التي نتعرف بها على البيئة (\*) .

الطالب : وهل يرضيك هذا التعريف ، أليس « واسا » بعض الشيء ، ألا توجد عمليات أخرى نتعرف بها على البيئة .

المعلم : وهذه هي المسألة ، ألا تذكر حين قلنا إن النفس هي نشاط الميع الكلي ، وأن فصل هذا النشاط إلى وظائف محددة صعب وصناعي ، وأن كل وظيفة تتداخل مع الأخرى في نفس الوقت ، وإنما نحن نصلها عن الباقي لسهولة الدراسة ليس إلا ، فلنمض قدما حتى لا تضجر من علنا ، وأنت الذي اعتدت الوضوح والحسم والمباشرة في سائر العلوم .

الطالب : تخفى قدما إلى أين ؟ ما هو الإدراك أولا ؟

المعلم : اسمع يا أخي ، خذها هكذا : « الإدراك (\*\*) » هو أن تطابق ما يصلك من إحساسات على ما عندك من معلومات سابقة ، مع احتمال إضافة جديدة نتيجة

(\*) Perception is the process of getting to know the environment.

(\*\*) Perception is the process of comparing the received sensation to the previously available information. It includes the possibility of acquiring new information as a result of the interaction between the inside and the outside. In other words; perception is the process of organizing and interpreting sensory data by combining them with the results of previous experience .

لمعرفة جديدة ناشئة من تفاعل الداخل بالخارج»، وقد عبروا عن ذلك بقولهم  
بألفاظ أخرى : « الإدراك هو العملية التي تنتظم بها وتفسر للوثرات الحسية  
يربطها بنتائج الخبرات السابقة » .

الطالب : أليس هذا التعريف قريب من التعريفين السابقين ؟

للعلم : ولهذا اخترته إذ يستحسن أن تشكل عن الإدراك باعتباره عمليتين لا عملية  
واحدة ، الأولى هي العملية السلبية أو الساكنة ولسمها الإدراك الإستاتيكي  
Static or passive perception ، وهي الترجمة الحرفية البسيطة للاحاسانات  
من واقع الملاحظات السابقة ، والثانية وهي العملية النشطة ولسمها الإدراك  
النشط أو للمعرفي Active perception ، فهي لا تكفي بأن تستقبل بل تعرف  
وتضيف معلومات دون التسرع إلى الترجمة المباشرة لما هو جازم ، وهي  
أقرب إلى التعلم الإبداعي كما سترى ، وهاتين العمليتين تتناوبان باستمرار مع  
مراحل النمو ، فالطفل يتلعب عليه في بداية مراحل نموه ذلك الإدراك النشط للمعرفي ،  
والناضج للتبني (أو العجوز) تطلب عليه عملية الإدراك السلي الإستاتيكي .  
الطالب : ألا يستحسن أن نرجى الكلام عن هذا الإدراك النشط إلى دراسة التعلم .

للعلم : هذا رأي وجيه ، ولكن تذكر أن فصل العمليتين تماما شبه مستحيل ،  
ولذلك لزم توضيحهما ، ولا ضرب لك مثلا لشخص تزل بهذا غريبا تماما في  
نظامه ومبادئه وناسه ولقته ، فإنه لن يستطيع أن يعطى لكل هذه المثيرات  
من حوله معنى رمزيا منطوقا ، ولكنه لا شك سيستجيب لها بكفاءة نفسية  
وكانه استقبل منها ما يبيده في زيارته لها ثم يصعد بذلك إلى معرفة أوضح  
وأوضح ثم أكثر تحديدا ، وذلك بعد أسئلة كثيرة وتسميات متنوعة ،  
وهكذا يصبح معنى الإدراك هنا في البداية : « استجابة دون تأويل » .. ثم يبد  
ذلك « تعرف وتحديد المعنى وما إليه » .

الطالب : ينجل إلى أنك زدت الأمر غموضا .



العلم : يا أخى احتملى بعض الوقت ، رغم أنى لا أعدك بحصل شيء لا أعرفه ،  
ولأذكرك أن مشكلة الإدراك هذه مشكلة ضاربة في القدم ، وقد تناولها  
الفلاسفة بسبق ليس له مثيل .

الطالب : الفلاسفة ؟

العلم : كنت أتوقع منك هذا التساؤل المزعج ، لقد أصبحت كلمة الفلسفة عبءية  
وكأنها ليست علما ، في حين أنها أم العلوم وأصل العلوم ومنهج المعرفة بلا جدال ،  
واختياؤنا في المعلومات الجزئية الفرعية يبدأ عن غموض الكليات لن يتبيننا  
عن العودة إلى أصل المعارف لتفسيط التفكير السليم في الاتجاه السليم ، اللهم  
إن نظرية المعرفة Epistemology قد تناولت مشكلة الإدراك من مدخل  
آخر ، ولكنها وصلت إلى نفس الحيرة حول التساؤل « هل ندرك الأشياء كما هي  
أم أننا ندركها كاسبق أن عرفناها » ، ولن أدخل في تفاصيل ذلك حتى  
لا أعرك ، ولكنى أحت إلى طيبة هذه الشككة حتى أذكرك أن « إعطاء  
المصوصات معنى » قد لا يكون مبررا عليها ، بل قد يكون إسقاطا عليها لما نعرف منها  
مسبقا ، وهذا ما أسميناه الإدراك السلبي أو الساكن ، أما إذا تجرأنا واستقبلناها  
( أو استقبلنا بعضها ) « كما هي » (\*) لتقابل ، وتفاعل مع ، الصورة المختزنة  
لها في عقولنا فإن هذا هو الإدراك النشط ، وهو يظهر أكثر عند الأطفال  
كأقنا ، وعند اليدعيين .

الطالب : اسمح لى أن أرجع عن هذا الحديث الصعب لأمالك سؤالاً بسيطاً على  
قدرى وهو : ألا يأم أن نتنبه إلى الشيء حتى ندركه ، فهل الانتباه نوع من  
الإدراك ؟ أم أنه سابق للإدراك أم ماذا ؟

---

(\*) الرؤية الموضوعية ، أى رؤية الأمور كما هي ، هى هدف التطور البشرى  
والوجود البشرى ، حتى أنها كانت دعوة بعض للصوفة مثل المارف « أحد البدوى » الذى  
كانت دعوته : ألهم أرى الأمور « كما هي » دليل مصوره عن ذلك .

العلم : عليك نور ، الانتباه هو توجيه النشاط في اتجاه معين ، فإذا كان توجيه النشاط هو لاستقبال اللثيرات والاستجابة للنسابة لها وتأويلها أحياناً . . . كان جزءاً لازماً من الإدراك .

الطالب : وهكذا تتداخل الوظائف كاذكوت .

للعلم : نعم ، فكما رأيت : إن الإدراك للنشط نوع من التعلم ، وإن الانتباه المستقبل نوع من الإدراك ، وتعبير الوظائف للمعرفية Cognitive functions يشمل كلا من الانتباه والإدراك والتعلم والتذكر والتفكير والتخيل والإبداع ، وكلها وظائف ترابطية لأنها تتضمن أن تربط جانب ( أو معلومة أو مثير ) بجانب آخر لإداء وظيفة بذاتها .

الطالب : وهل توجد وظائف نفسية (\*) للمخ - كمثل كالتقول - غير الوظائف الترابطية أو للمعرفية كالتحجب أن يترادفا ؟

العلم : الحقيقة أن كل وظائف للمخ ترابطية إلا أننا عادة نتحدث عن الجانب الأغلّب ، فنحننا وظائف دوافعية Motivating functions وهي الدوافع ( وتشمل الحاجات والنراثر ) والأفعال ( ويشمل المواقف والوجدان ) ، وهذه الوظائف هي الطاقة وراء أنواع الوظائف للمعرفية الأخرى ، ولكن دراستها أصعب لأن طبيعتها أخفى ، كما توجد وظائف أصعب وأصعب لأنها تمثل الأرضية أو الوساد الذي يتم فيه الدفع والترايط معاً حتى لتسمى الوظائف

---

(\*) Psychological functions could be classified as a whole into:

(1) Associative cognitive functions which include: attention, perception, learning, memory, thinking and imagination.

(2) Motivating functions which include: motives (or needs or instincts) and emotions (including sentiments and affect).

(3) Matrix functions which include: awareness (consciousness), wakefulness and sleep.

الوسادية Matrix functions وتشمل الوعي بما يشمل اليقظة والنوم وغيرها مما سيشير إليه فيما بعد .

المطالب : لقد فتحت على نفسي أبوابا لاطاقة لي بها ، نرجع إلى الإدراك لو سمحت ، إذا كان الأمر بهذا التداخل فلا بد أن هناك عوامل تؤثر على الإدراك في الشخص نفسه أو في المؤثر نفسه .

الملم : وهو كذلك ، ولكن لا نلصق أن الفصل بينها مستحيل تقريبا ، لأن العوامل ترجع دائما إلى الشخص ذاته ، ولناخذ مثلا لذلك : إن الشخص ينتبه إلى شيء دون آخر ويسمى ذلك بؤرة الانتباه Focus of attention أو «الشكل» بنية الإدراك Figure ، ولكنه سرعان ما يترك هذه البؤرة أو الشكل الذي كان ظاهرا . وكل ما عداه أرضية Background ، ليصبح هو أرضية والبؤرة الجديدة هي الشكل ، ولتوضيح ذلك وأنت تقرأ هذا الكلام قد تكون متنبها إليه والموسيقى بجوارك تصدح ولكنها في أرضية انتباهك وإدراكك ، فإذا ما سبغت منه أو سبغت منه أو جاءت مقطوعة موسيقية تنجها ، فقد تمر على هذه الكلمات من الكرام دون فهم عميق ، وتنتص أكثر فأكثر للمقطوعة التي تنجها ، وبذلك تصبح للمقطوعة الموسيقية هي الشكل ، وهذا الكتاب وهذا الكلام هو الأرضية وهكذا ، ولعلك تلاحظ متى أن انتقالك من الشكل إلى الأرضية يتم بالتبادل حتى تصبح الأرضية شكلا والشكل أرضية (\*) وهو نتيجة لمعامل مختلفة كالشجر والرغبة والاهتمام والخبرة السابقة وغيرها .

(\*) In perception we usually shift from one stimulus to the other. The outstanding stimulus that draws the attention more is called the «figure» and the other stimuli are considered as a «background». Usually after a while the figure fades away and merges into the background leaving the perceptual activity to concentrate on other stimuli from the previous background, as the new figure and so on.

وأحيانا يصعب التفرقة بين الشكل والأرضية لدرجة يحتجب معها الكثير كثيرا  
غامضا Ambiguous sign (\*) ، كما يصعب الكثير غامضا إذا كان له أكثر من  
استعمال وأكثر من معنى لا يتضح إلا إذا تضمن في كل أكبر ، وكثير من  
الكلمات لها معان عدة ، بل أحيانا ما تعنى الكلمة للمعنى وتقبضه مثل كلمة  
« جمل » (\*\*).

الطالب : ولكن قل لي ، هل يجب أن نرى الشيء بكل أبعاده حتى ندركه ؟

المعلم : أبدا ، نحن ندرك الأشياء أحيانا بأقل جزء منها ، فندرك قدوم القطار  
بدمع صفارة وندرك الهاوى نوع العربة وربما سنة صنعها برؤية مصباحها  
الخطي فقط ، ونسمى هذا العلامات المختصرة Reduced cues (\*\*\*) ، ولكن  
لأننا أحيانا منها اختلفت هذه العلامات المختصرة التي ندرك بها الشيء فإننا ندركه  
هو هو على الدوام ويسمى ذلك دوام الإدراك Perceptual constancy ،  
وفي المثال السابق قد يدرك الهاوى نفس نوع العربة من مصباحها الخطي ومن  
الصادم ( الأكصدام ) الأملس أو من بابها الجانبي الخ .

الطالب : لقد بدأت أعجز وأضجر من كثرة هذه التسميات الجديدة التي تشرح لي  
ما أهره من قبل بالفاظ جديدة لم آلفها ؟

المعلم : ألم قل أن هذا هو علم النفس ، هذا هو عيه وهو هو مزجه .

الطالب : فما العوامل التي تؤثر على الإدراك كما قلت ؟

(\*) When it is difficult to differentiate between the figure and the background, the perceptual stimulus is known as ambiguous sign. The stimulus is also said to be ambiguous when it has more than one meaning.

(\*\*) الجمل : الفء الكبير العظيم والتمء الصغير المفير ( المعجم الوسيط ) .

(\*\*\*) Reduced cues refer to the perception of the «whole» by grasping only «parts» of it.

Perceptual constancy means perceiving the same object from different reduced cues.

للعلم : اسمع ياسيدى ، سأحاول أن أعددها لك بطريقة مبسطة ما أمكن (\*) :

١ — إن الواحد منا يدرك ما اعتاد أن يدركه ، فإذا سمعتنى أقول ناد على « عمود » لابد أنك ستدرك أنى أقول ناد على « عمود » لأنك اعتدت ذلك ، وستعود لهذا فى الخلداع الحسى .

٢ — ثم إن الإنسان يدرك للتشابهات مع بعضها البعض مثل أن ترى رقبا مينا فى لوحة اختبار إصاىر الألوان ، لأن النقط للممول منها كلها خضراء متشابهة .

٣ — ثم إن الفرد يدرك ما هو يجوار بعضه أسرع مما هو بعيدا عن بعضه البعض ، مثل أن يدرك السامع علامات التفراف قديما لمجرد تقارب النقط والشرط يجوار بعضها بشكل معين ، أو يدرك التارىء الكيات المكتوبة بالانجليزية إذ يقرأ الحروف للتقاربة مع بعضها البعض وهكذا .

٤ — ثم إن الفرد يميل إلى إدراك الأشياء وكأنها أشكال متكاملة حسنة التلاؤم وذلك من خلال حسنة الجمالية aesthetic وذلك بأن يكمل

---

(\*) Factors affecting perception:

(1) **Habit**, one perceives what he is used to perceive.

(2) **Similarity**, one perceives similar colours and shapes as if gathered together.

(3) **Proximity**, one perceives things near to each other as if forming a unity (if possibly so figured).

(4) **Good form**, (aesthetic) one tends to perceive things as if they are symmetrical and well organised with continuous contour and so on.

(5) The individual perceives what he needs to perceive or what he wants to perceive. For instance the mother sees her child as the most beautiful creature in the world and so on.

ما هو ناقص منها وكأنه شكل كامل ، أو أن يرى الجانبين متماثلين رغم اختلافهما ، وذلك على وجه التقريب طبعاً .

• — ثم إن الفرد يدرك ما يريد أن يدركه ، أو ما هو مهياً لأن يدركه ، فالذى ينتظر صاحبه على عجلة الاتوبيس قد يراها في خمس ثنيات قادمة من بعيد — ثم يبين خطأه — قبل أن تحضر هي شخصياً ، فإذا كان غضباناً منها فقد لا يراها هي شخصياً حتى تناديه باسمه ١١١ والآن ترى ابنها غير الجليل أنه أجل أهل الأرض : الفرد في حين أمه غزال ، وعمر بن أبيدويه الشاعر العربي يقول : « حسن في كل عين ما تود » .

المطالب : ولكن هل هذه الموامل في الإدراك تعني أم في الشخص ؟  
للعلم : لقد قلنا إنها لا بد أن تكون في الشخص إذ هو يدرك الشيء نفسه ، إذ كيف تصور أن الشيء شخصية تفرض نفسها على إدراك الشخص ، إن الحديث عن الموامل في الشيء هو للتبسيط والتعليم فقط .

المطالب : ولكن لقد خيل إلى أن هذه الموامل تفككتنا في الإدراك كوسيلة يتمدد عليها في التعرف على البيئة مادام مسزاج الشخص يتلاعب بالعملية إلى هذه العرجة .

للعلم : للسؤال ليست مزاجاً يا أخى ولكن أهدر أن مملك حق لدرجة ما ، فشلا إذا قلنا إن العامل الجمالى يحمل الفرد يرى الأشياء منتظمة ، لسمناً فتأنا حديثاً يقول بل إن جمال الشيء يكون أحياناً في عدم انتظامه ، وأنا حاسق الجمالية هي التي تجعلنا أرى عدم الانتظام في الشيء الذى يبدو لكم منتظماً ، إذا فلنذكر معاً الفروق الفردية ولا تسارع في التعميم .

المطالب : كذا ؟ كذا ؟ قواعد تعتمد على اللزاج والآراء .

للعلم : يا أخى لا تتسجل ، إن هذا في ذاته ميزة تملن أعظم حقيقة يؤكدناها هنا .

وهي الفروق الفردية ، ولو كنت تريد أمثلة في قوانين الإدراك محددة ودافعة أعطيتك إياها ، ولكني أحاول الاكتفاء بالخطوط العامة .

الطالب : بل هاتها .

العلم : هناك قانون مثلاً يحدد ثبات النسبة بين الكمية التي يلينى أن تزيد على إدراك ما حتى ندرکہا كزيادة بميزة ، وبين عدة الكم المدرك أصلاً .

الطالب : ماذا ؟ ماذا ؟

العلم : ماعليك ، ولكن تذكر أن هذا القانون المسمى باسم من وصفه وهو وير Weber وصف منذ أكثر من قرن ونصف ومازال صحيحاً ، وإن أردت تصه فانظر الحامش (\*) من فضلك .

الطالب : الحامش ؟ لا بد أنه ما يمكن أن يأتي في الامتحان .

العلم : يجوز ، ولنمد نحن إلى تساؤلاتك الأصديق .

الطالب : بصراحة لقد كنت أضجر من كل هذا ، فلنقل لي فائدة أخرى غير الامتحان يمكن أن أفيدها بما نقول .

العلم : معك حق ، ولك ماطلبت :

• ألا يجدر بنا أن نعيد النظر في حماسنا لمعرفتنا وتصيباتنا مادام

إدراكنا خاضع لهذه العوامل الدائبة إلى هذه الدرجة ؟

• ألا يلزمك ما درستناه حتى الآن بالتواضع نحو مفاهيم ثابتة في

---

(\*) Weber's law is the law of relativity which says: the amount of energy which must be added to produce a detectable difference is (constantly) relative to the original amount already there:

$$\frac{\text{Differential threshold}}{\text{Intensity of the stimulus}} = \text{constant}$$

ذهنك لا تحاول أن تميد إدراكها من جديد اختباء فيها هو ثابت معتاد سهل  
يكفى احتياجك ؟

الطالب : يا سيدي طلبت منك ما يفيد ، لا ما يحل !  
العلم : ولكن لمي ما يحل - على خفيف - هو ما يفيد على المدى الطويل ، يأتينا  
للريض أحياناً يشكو من أن الناس ليسوا ناس الأمس (\*) أو أنه يشعر أن  
ذاته تنيرت (\*) ، أو أن الدنيا من حولها لها طعم جديد ، ونسارع كأطباء بأن  
ندمنه باسم عرض يقول : إنه يستعد خطأ باعتقاد تنير الذات وتغير الكون (\*) ،  
وقد صنت هذا شعراً ذات مرة :

وتغير شكل الناس

ليسوا ناس الأمس

وتغير إحساس بكيان

أنا من ؟ كيف ؟ وكـ ؟

من ذاك الكائن يلين جلدي ؟ (\*\*)

ولو أحسنا النظر لا يمكن أن تصور أن هذا الفق : أو الفتاة : أو برجلة : نشطة  
من الإدراك الجديد ، يمد فيها النظر في كفاءة إدراكاته القديمة .

الطالب : الله !! الله !! تريد أن تقول أن علم النفس يتعارض مع الطب النفسي  
وقد سبق لك أن قلت العكس .

العلم : بل إن حسن فهم همق علم النفس يخفف من غلواء الوشم للتمجيد في وصف  
الاعراض وتطبيق لافئات للتشخيص على أى واحد لا يدرك الأشياء مثلاً  
تدرك أو مثلاً تدرك التالية .

---

(\*) Depersonalization is perceiving one's self as different.  
Derealization is perceiving the world as different. If chronic  
and intellectualized, both phenomena become thoughts rather  
than perceptions.

(\*\*) ديوان « سر الالهة » للؤلف : علم السيكوياتولوجي نظماً بالعربية : دار الفد

للحارة والدمر القاهرة ١٩٧٨ .



المطالب : هل تنفى أنه لو اهتز عندى إدراكى للأشياء ولم أر الإعياء مثلاً كنت أراها غلاخوف ولا يمزنون !!  
العلم : بالضبط .

المطالب : بشرك الله بالخير !! إلى أين تسحبى يا ترى ؟ وماذا أيضاً ؟  
العلم : بعد ما تعلمناه من تواضع أمام حقائق العلم ، يمكن أن أذكر أن أخطاء الإدراك الثابتة Constant error يمكن إصلاحها ، فمثلاً الشخص الذى يميل دائماً إلى المبالغة فى تقدير ما يدرك يمكن أن يلاحظ هذا الميل الثابت ويصححده ، ولكن أخطاء الادراك المتغيرة قد لا يمكن تغييرها ، أى إن الشخص المذهب الذى يبلغ مرة بالزيادة ومرتين بالنقص وغير ذلك يصعب تصحيح خطئه ، وهذه قاعدة أخرى ، ثم تعالى نرى كيف أن كثيراً من خداعات الاحساس الثابتة يمكن أن تفسرها قوانين تحيز الإدراك ، ومثال ذلك أن الخداع الحسى Illusion (\*) (١) يلبس عن تهيؤ خاص حيث يرى الخائف اللدوغ أى حبل وكأنه ثمان ، كما يمكن (٢) أن يلبس عن سوء تأويل نتيجة لموائل فيزيائية كأن يرى أى منا صورته فى المرآة وكأنها شخص يصف ورامها وكذلك : (٣) قد يلبس نتيجة للمادة ، الأمر الذى نلاحظه فى أخطاء قراءة « البروفات » فى الطباعة ، فالؤلف الذى حفظ ما كتبه هو أسوأ من صالحي التصحيح ما كتبه للطبعة لأنه

(\*) Illusion is a perceptual misinterpretation of a present sensory stimulus. Types of illusion are:

(1) Illusion due to set: where one misperceives things in the way he is ready (prepared) to perceive.

(2) Illusion due to malinterpretation due to physical causes like seeing one image in the mirror as if it is there behind the mirror.

(3) Illusion due to habit like proof reading illusion where the reader misses the spelling mistakes because he reads the word as he uses to read it correctly inspite of being miswritten.

(4) Illusion due to unanalysed total impression.

يحفظ النص الذي ألقه فتتوث عليه الأخطاء لأنه يقرأها كما هي في ذهنه لا كما هي على الورق، وأخيرا (٤) فإن الخداع الحسى قد ينتج عن الاستقبال السكى التقريبي دون التمكن فى التفاصيل، كأن ترى امرأة هدية القصر بجوار زوجها لأنه هديد الطول ، فى حين أنها متوسطة القامة .

الطالب : إذا كان كل هذا الخداع يمكن أن يتم على مستوى الخداع الحسى ، فكيف يكون الحال على مستوى الخداع فى الأفكار وفى المواقف ، لقد أزعجتني إذ اختلت موازيني بحق .

المعلم : لا تزعم بل واحدة واحدة ، لقد عرف العلماء كل هذا ، ومن هنا جاء تحفظهم على تحيزات أى إنسان فرد عالم ، وحلت الآلات محل الحكم الشخصى بنية تجنب مثل هذا الخداع ، ولكن وقع المخطور وكشوهت كثير من الملامات تحت عنوان « الموضوعية » ، والحل كما ذكرت لك أن تتيح الفرصة للعالم للنمو الشخصى حتى تقل تحيزاته ، وخداعه وانخداعه أكثر فأكثر باستمرار .

الطالب : تبطل العالم أقل انخداعاً ؟ وكيف ؟

المعلم : هذا أمر آخر يطول شرحه ، والآن أسمع لى أنا أن أسألك هذه المرة ، هل يمكن أن يوجد إحساس دون إدراك ؟

الطالب : نعم .

المعلم : كيف ؟

الطالب : حين أضع كتابا باللغة الألمانية مثلا فأرى الحروف ولا أدرك معانى الكلمات .

المعلم : لم يخطئ فى ذلكك ، فهل يوجد إدراك دون إحساس .

الطالب : إلا هذا ، كيف وأن الإدراك هو العملية التى تعطى للإحساس معنى كما قلت ، فأين الإحساس الذى ستعطيه المعنى ؟

العلم : معك حق يا أخى ، ممتحق ، ولكن إذا وجد هذا الإدراك دون إحساس  
فنحن أمام أحد أمور ثلاث :

١ - فلما أن الإنسان يحلم ، فهو يرى أشياء في الحلم دون أن تقع صورتها  
على ناظره .

٢ - ولما أن الإنسان يهلوس ، والهلوسة هي أن تدرك أشياء دون  
أن تقع صورها أو تأثيرها على حواسنا أصلاً (\*) .

٣ - ولما أننا أمام الظاهرة التي تسمى « الإدراك خارج نطاق الحواس »  
Extra sensory perception ، وهي الظاهرة التي يحلو للعامة الحديث  
فيها والانهار أمامها ، بشكل يحتاج منى إلى تفسير أقدمه لك حتى تمنعها  
كطالب علم ، ونحذف منها كطبيب مسئول .

الطالب : هل تقصد الظواهر التي يتحدثون عنها مثل « للتواصل عن بعد »  
أو « التلياني » وقراءة الأفكار وما إليها .

العلم : نعم يا أخى ، هذه هي ، وللملح لقد دخلت دراسة هذه الظواهر للعمل ،  
وصنعت بنود علم اسمه « الباراسيكولوجى » ، ودرست في الحقول الدفريقية مادية  
التشكير أكثر مما درست في الحقول للتربية أو للتخلفة .

الطالب : فالحكاية علم في علم ؟

العلم : نعم ، ولكنه علم خطر إذا أسئ فهمه أو أسئ استعماله ، ولا بد أن تتفق إزاء  
ذلك على بعض أمور .

أولاً : إن وجود هذه الظواهر ثابت عند العامة وعند العلماء على  
حد سواء .

---

(\*) Hallucination is the phenomenon where one perceives information in absence of its sensory correspondence.

ثانيا : إن إنكارها رغم ذلك هو ضد العلم بكل معنى الكلمة .

ثالثا : إن الشور على تفسير علمي لها هو أمر طيب ومحمّل .

رابعا : إن الاعتار إلى هذا التفسير لا يلقى الظاهرة .

خاصة : إنها تظهر في ناس دون سواهم ، وتنب في الناس البدالين والمجانين ( والحيوانات ) .

سافسا : إنها قد توجد بشكل مختلف عند بعض المبدعين والمتصوفة .  
ولو جمعنا هذه الحقائق والله اذير ببساطة لا يمكن محاولة تفسير هذه الظاهرة على الوجه التالي :

— إنه قبل نشأة الحواس في تاريخ التطور كان هناك نوع من الإدراك دون حاجة إلى الحواس .

— إنه بعد نشأة الحواس حل محل هذا النوع من الإدراك إدراك تأويل رمزي أرق ، بحيث تحكم في ذلك الإدراك البدائي وأخفاء .

— إن التكوّن إلى النوع البدائي ليس مزية خاصة ، وإنما إعلان لوجوده الكامن .

— إن الاستعادة الحقيقية من هذه الظاهرة هي التوليف بينها وبين الإدراك الحسي البق، وهذا ما يحدث في عملية الإبداع الأصيل .

— يمكن إذن أن نسم هذه الظاهرة ( الإدراك خارج نطاق الحواس ) إلى نوعين يناقض أحدهما الآخر .

( ١ ) الإدراك القبجس Preverbal perception : وهو الإدراك البدائي الذي ينشط في بعض أنواع الجنون وبعض أنواع الالتحاق ، ويأتي خطره من أنه ظاهرة تكوّنية غير مسئولة، قد تؤدي إلى الإفراط في الاستدلال بالأمير .

(ب) الإدراك المحسى Metasensory perception : وهو الإدراك الذى يؤلف بين تأويل للثيرات بالحواس ، وبما هو غير الحواس - دون تخطينها - فى نفس الوقت فيؤلف نوعاً أرق من الإدراك يتصف به البدع وللمستمتع الخلاقان على حد سواء .

الطالب : لقد صعبت على الأمر ولكن طريقة كلامك مقننة ومشوقة ، ويدو أن علمك هذا يستأهل الاهتمام ،  
للمعلم : الحمد لله أن رضيت عنا .

الطالب : ولكن اختلافكم يضل ويشقت فى كثير من الأحيان .  
للمعلم : إذا كان اختلاف الآلهة رحمة للعالمين ، فاختلاف العلماء ثروة للعقيلة .  
الطالب : هل تعلم آتى من جيل « شرشر » ، جيل « عادل وسماد » ، وأظن أن هذا على ما سمعت فيما بعد يرجع إلى اختلافكم الذى تحدثت عنه .

للمعلم : لقد جئت بها مباشرة ، نعم ياسيدى ، هذه للدسة هى مدرسة الجشتالت التى تقول أن الإنسان يستقبل الشكل قبل الجزء ، وأن الانطباع العام يسبق التحليل الجزئى ، وحين تكلمنا عن الشكل والأرضية كنا تكلم بلفظ هذه للدسة ، وحين تكلمنا عن العوامل التى تؤثر فى تكوين الشكل فى عملية الإدراك كنا تكلم عما سمعته هذه للدسة عوامل لتنظيم Factors of organization ، بل إن هذه للدسة ذاتها كانت للوحية بطريقة فى العلاج النفسى اسمها علاج الجشتالت Gestalt therapy .

الطالب : العلاج النفسى ؟ أى التحليل النفسى ؟

للمعلم : ألم أقل لك إن التحليل النفسى أصبح المرادف السهل لكل ما هو نفسى ، فهل تتصور . أن العلاج الجشتالتى هذا هو عكس التحليل النفسى التجليدى تماماً تماماً ، ومع ذلك فالاثنتان علاج نفسى .

الطالب : العكس ؟ . وفي نفس الوقت يعالج نفس المرض ، ونفس المرضى ؟  
كيف ؟

المعلم : لا تخفك ، سيأتى ذكر هذا ثانية في الجزء الثالث من دليلك عن الطب النفسى ،  
ولكن لا تنسى أن تذكرنى به حين نصل إلى العلاج .

الطالب : هو قفى يا أخى إلى الحديث عن العلاج والأمراض ، كم أتخى أن تنتهى  
هاتين السنتين بسرعة لأفنى سيرة التشريح والكيمياء وهذا الذى تقول ،  
ولا أحدث إلا عن الزائدة الهودية والتهاب اللوزتين . . ؟

المعلم : كل آت قريب ، وكلى أمل أن تتحدث عن الجنون واضطرابات النفس مثل  
الأمراض الأخرى ، وخاصة وأنها تمثل ثلث ، أو نصف ، ما سترى من  
أمراض ومرضى .

الطالب : بالذمة ؟ .

المعلم : هكذا تقول الاحصائيات .

الطالب : لحدثنى احاطيا عن اضطرابات الادراك .

المعلم : لقد تحدثنا عن الخداع الحسى Illusion ( ص ٦٢ ) ، وعن الهلوسة  
Hallucination ( ص ٦٥ ) ، وعن تنبير الذات Depersonalisation  
( ص ٦٥ ) وعن تنبير العالم الخارجى Derealization ( ص ٦٥ ) ، وكل هذا من  
اضطرابات الإدراك رغم حدوثها أحيانا فى حالة السواء .

الطالب : أهذه هى كل اضطرابات الادراك .

المعلم : تقريبا بما يسمح به حجم دليلنا ، وهناك ظاهرة قد تهيك ، وهى ظاهرة  
الرؤية السابقة Déjà vu وهى حين يرى الانسان منظرا أو شخصا لم يره من  
قبل ، وليكنه يميل إليه — أو يعتقد — أنه سبق له رؤيته ، وهذه الظاهرة  
قد تهيك بوجه خاص لأن لها تفسيراً فسيولوجيا طريفا وهو أن أحد نصفي المخ

يصله للتأثير قبل النصف الآخر يميزه من جزء من الثانية بحيث إذا وصل للآخر متأخرا «وجد خبرا» بوجوده وكأنه قد سبق رؤيته !!!

الطالب : ولكننا في حديثنا عن الإدراك عرجنا على الانتباه كنوع خاص منه .  
المعلم : بالضبط .

الطالب : اليس للانتباه علاقة بالتركيز ، وأنا وكثير من زملائي يشكون من ضعف القدرة على التركيز ، فهل عندك تفسير لهذا ، أو حل بالمرّة .

المعلم : كثيرا ما كنت أسمع هذه العكوى وأنا أعطى هذه الصاخرات ، شكوى الطلاب من « عدم القدرة على التركيز » وهي فعلا تتعلق بالانتباه ، والواقع أن الانتباه نوع من تركيز الإدراك على أمر بذاته ، والسبب من هذا يرجع لا إلى عدم القدرة عادة ولكنه يرجع إلى تشتت التركيز في نفس الوقت إلى مواضيع أخرى .

الطالب : وكيف أتنب على ذلك ؟ ألاحدثني قليلا عن العوامل التي تؤثر على الانتباه .  
لعل أجد عرجا ،

المعلم : لا أريد أن أطيل عليك في دراسة الانتباه بالذات ولكن سأذكرك بسدة أمور .

أولا : إن الملتنين - والعياذ بالله - قد استفادوا من دراسة العوامل التي تجذب الانتباه بشكل واضح تسمونه تراه كل يوم في إذاعة الشرق الأوسط ومونت كارلو والتيليزيون وما خفي ... الخ ، وهم يمتدحون على : (\*) المفاجأة (١) والشدة والتهويل (٢) والإعادة والتكرار (٣) والفراقة (٤) والإثارة (٥) والإغراء (٦) . الخ .

---

(\*) Factors affecting attraction of attention are:

(1) Astonishment

(3) Exaggeration

(2) Repetition

(4) Unfamiliarity

(5) Arousal & Excitement

(6) Temptation

الطالب : مالى أنا والمسلمين أنا أريد أن أوصل التركيز .

العلم : طيب طيب حاول أن تتجنب تحول الانتباه إلى مواضيع أخرى (\*) .

الطالب : وكيف ياسيدى ؟

العلم : قد يحدث التحول تلقائيا ، أو نتيجة الرتابة والضعف من الموضوع الأصلي ، والرغبة فى استكشاف غيره ، أو كنوع من الاستجابة للإرهاق والتعب ، أو حتى استكفاء وشعبا من المادة اللينة ، فإذا ما عرفت ذلك استطعت أن تحول دون هذه العوامل أولا بأول .

الطالب : هكذا ؟؟ وكأن ييدى زرا أضغط عليه فأحول دون التحول .

العلم : ماذا أفعل لك يا أخى ؟ إذا كنت تسأل بسطحية فأجيبك كما تريد خوفا من انصرافك عني .

الطالب : بل أنا الذى أخشى عجزى عن مواصلة الانتباه إليك بهذه الصورة .

العلم : بالبرة، وعلى ذكر مواصلة أو استمرار الانتباه *Sustainability of attention* لعل هذا هو ما تنى ؛ وهو ضد تشتت الانتباه *Distraction of attention* وزيادة الواحد منها ينقص الآخر، فاعلم أن استمرار الانتباه (\*\*) يتم نتيجة لاثارة الاهتمام الأصيل بالموضوع، ومحاولة الاستمرار على رأى واحد، وفعل وهدف

---

(\*) Factors responsible for shifting of attention are:

(1) Spontaneity

(3) Monotony

(3) Fatigue

(4) Exploration

(5) Satiety

(\*\*) To eliminate distractions and maintain attention you can:

(1) Try to develop genuine interest.

(2) Concentrate on one task at a time.

(3) Eliminate distracting stimuli or neglect them by developing the habit of inattention to them (Negative adaptation).

(4) Put more and more effort on the original task.



واحد في وقت بذاته ( فلماذا وكثرة الجداول والجداول وقصص عدة كتب في عدة علوم أمامك في نفس الوقت ، أو أن تذهب لتذاكر للتفريع فتقفز في ذهنك أمثلة حول الفسيولوجيا... وهكذا ) ، عليك بإعمال المامل المشتت إما بالتمود عليه حتى نسبته بما يسمى التكيف السلبي Negative adaptation (مثل السالكين بجوار محطة المترو ولا يشتت انتباهه صوت للمترو كل دقائق معدودة ) وإما بإزالتها والابتعاد عنه ، مع بذل جهد واضح حول الموضوع الأصلي .

الطالب : هل تصور أني أعرف كل ما قلت ، ماذا هناك من جديد ؟

المعلم : لعل الجديد هو أنه أصبح علما يا أخى ، فسوف تحترمه إذا أكثر ، وربما استغفرت منه أكثر .

الطالب : ولكن ألا يوجد انتباه دوز ؟ قصد ؟

المعلم نحن ما صدقنا اثنيننا بإيجاز من المعلومات البدائية ، وها أنت تفتح لنا أبوابا لا قبل لنا بها ، يوجد يا سيدى ، وللافتباه دوائر متداخله ، أشدها ارتباطا بالتمدد والإرادة هي بؤرة الانتباه Focus of attention ، وأبعدها عن الانتباه المباشر هي دائرة اللاشعور Unconsciousness ، وبينهما درجات قد تسمى الانتباه السلبي Passive attention ناحية اللاشعور والانتباه الإيجابي Active attention ناحية بؤرة الانتباه ، وكل هذا يتعلق بنوع آخر من الوظائف هي الوظائف الوسادية كأذكرنا ، وتشمل الوعي والنوم وقد نرجع لها بإيجاز فيما بعد .

الطالب : لقد علمت كثيرا عن الإدراك والانتباه ، ولكن ثارت عندي أمثلة أكثر وأنت تبدو عليك العجالة والرغبة في الإيجاز .

المعلم : حجج الصل وهدفه يفرض علينا ذلك ، ولكني احتراما لك كذك - أسمع بسؤال أخير واحد .

الطالب : تذكرت لتوى الطفل حديث الولادة ، كيف يتبه وكيف يدرك ، هل يولد وعنه فارغ من كل شيء ، ألا ينزل إلى هذه الدنيا وعنده أدنى فكرة عنها وعنا ؟

المعلم : الله الله !!! سمحت لك بسؤال أخير واحد ، فإذا بك تسأل سؤال يحتاج لإجابه إلى كتاب بأكمله ، لأنه يتعلق بمشكلة الوراثة وماذا نرث على وجه التحديد ، هل نرث استمدادات الحسب ، أم نرث ذخيرة معلومات أجيال سابقة ؟ وهل الخبرات المكتسبة والمعلومات المخزونة تورث وبأى صورة وإلى أى مدى ؟ وقد اختلف العلماء على ذلك ومازالوا يختلفون من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار ، وسوف نمود إلى احتمال وراثة الخبرات والماديات المكتسبة في الحديث عن التعلم ، اللهم دعنا ثقّل هذا الباب الخطير ، وأعدك إن أنت أردت التخصص في هذه الناحية ، أوجازفت دون تخصص بهذه المنارة لسوف نمود للحديث ، أو سوف تبجد طريقك في رياض العقل بكل الشرف الإنساني.

الطالب : أى مناصرة وأى رياض ؟ أنا أريد أن أعرف هل يولد الطفل وعززون عقله فيه معلومات جاهزة تهيئه على التعرف على العالم ، أم لا ؟

المعلم : يكفي أنك تريد أن تعرف ، هذا هو الطريق ، وأنا مثلك سواء بسواء ، والأرجح عندي من خبرتي الشخصية والتكليفية وقراءاتي أن الطفل يولد وعنده كم هائل من مخزون معلومات ولكنها ليست مميزة ولا مفصلة ولا محددة ولا مسماه ، وقد حاولت في أممال أكبر أن اسميها باسم القبدرك *Preconcept* ( أى قبل المدرك .. أى قبل الإدراك ) ، وكنت أعتقد أنها قريبة جدا من شيء مجاهل وصله أرىق (\*) ، وكل ما أريدك أن تمرره في هذه المرحلة بما يمكن أن نحتم به حديثا عن الإدراك هو هذه الاحتمالات المرجحة :

---

(\*) وهو عبقري ، وصديق علم على الورق ، وطبيب نفس فيلسوف ، لم يأخذ حق في ما أحدثت من ثورة علمية ، ولأن كان قد قال حق لى للسكالة الاجتماعية العلمية دون اعتبار فكره الحاس وطاعيته على حد ما أعتقد .

- ١ — يولد الطفل وعند ذخيرة هائلة من معلومات متداخله وغير مميزة .
  - ٢ — مصدر كتلة (أو كتل) هذه المعلومات النامضة هو الوراثة التي تشمل احتمال انتقال خبرات جيل أو أجيال سابقة .
  - ٣ — تعتبر الوراثة ذاكرة جينية Genetic memory أو ذاكرة الأجيال Generation memory (ولك أن تزعم من تصاعف مسؤوليتنا نحو الأجيال القادمة إذا صح هذا الاحتمال) .
  - ٤ — من خلال تفاعل الطفل مع البيئة تتشكل كتل القيدود في معالم استيعابية مميزة Specific responsive qualities ولكنها غير ملفطنة بمد not yet verbal ولا تمثل مفهومًا concept بذاته .
  - ٥ — تزايد عملية التميز من خلال تفاعل الحزون مع البيئة حتى تأخذ التأثيرات أسماء حسب لنة الطفل التي تصادف نقاته فيها .
  - ٦ — تتطور بذلك عملية الرمزية Symbolization في الإدراك ثم فيما بعد في التفكير .
  - ٧ — يمكن بعد ذلك أن نرى الإدراك بصورته التأويلية المعرفية والتي تعمل إعطاء الأعياء أسماءها ومعانيها التي يمكن للنة أن عبر عنها .
  - ٨ — تظل عملية الإدراك بعد ذلك تتراوح بين مزيد من تثبيت السامية المعرفية الرمزية التأويلية من ناحية وبين مزيد من تمييز الكتلة القيدودية الجاهزة باستمرار لمزيد من التميز ، وتتفاعل الساميتان معاً لتعديل الرموز المعرفية للمرحلة السابقة وهكذا .
- الطالب : عندك عندك ، كنت فاهما حتى الفقرة الأخيرة ، فأرجو أن تلنيها حتى لا أهلك في كل ما قلت ، يكفي استسلامي لتسلسك المعجب رغم إعلانك أنه احتمالات مرجحة ، «إن كنت ملازمت أبحث عن حقائق أستكين إليها .

المعلم : إن آسفوا لله العظيم، ولكن استسمحك ألا تشطبها ، وأوافق ألا نستسلم لها، وأرجو أن ترجع إليها ، وأتمنى أن تكون الاحتمالات المرجحة أكرم لقولنا من الاستسلام لتفاصيل سطحية في دعة الواقفين - حق ولو بدت حقائق ظاهرة .

الطالب : هل تدعوني لأترك التفاصيل السطحية ، إذا فیم ستمتحنی ؟  
المعلم : التفاصيل السطحية هي أضمن وأهم بداية ، وهي المطلوبة منك ، وإن كنت أود لو أن الأمر يبدى أن أمتنحك في « الاحتمالات المرجحة » أكثر من التفاصيل السطحية ، وأذاك كيف تفكر ، ياليت !

الطالب : لا يا عم يكفينا الله غناطر أمنياتك .  
المعلم : وهو كذلك ، ولو مرحليا حتى أستاذجك أو أستاذجهم .

### ثانياً : التعلم (\*) Learning

الطالب : دعنا ننتقل إلى هذا الذى يجرى بينك وبينى الآن .  
المعلم : نعم ما قلت .. دعنا .  
الطالب : أليس هذا تعلما ، والتعلم على ما سمعت منك حالا هو من صلب وظائف النفس المعرفية ، وهو « علينا » وقد يأتى في الامتحان .

المعلم : تماما .  
الطالب : إذا قل لى ما يعنى أن أعرفه .  
المعلم : أنت تعلم أنه بوجدى لو تعرف كل ما أعرفه وما لا أعرفه .  
الطالب : وبعد ؟  
المعلم : خلاص ، وهو كذلك ، سبرك الله على ، ماذا تريد ؟

(\*) يشمل الذاكرة والتذكر .

الطالب : هل التعليم هو ما يجري في المدارس والجامعات، ألسنا هنا في الجامعة تأميمين لوزارة «التعليم العالي»، أولامهم ضموناً إلى « التربية والتعليم» لست أدرى ولكن هو كله تعليم والسلام ، فهل هذا هو ما يقصده علم النفس ؟

العلم : عندك عندك ، وزارة ماذا ، وتعليم ماذا ، نحن نتكلم أولاً عن التعلم بمعناه الأوسع ، وهو يشمل كل جوانب الحياة منذ الولادة حتى الموت ، أما التعليم فهو تعلم مقصود ومخطط له . . وهو نوع خاص من التعلم . كما أن التذكر ( والذاكرة وما إليها ) هو نوع خاص أيضاً من التعلم بهدف الاحتفاظ بالمادة للتملة في الذاكرة ، وإن كان للتداخل بين كل هذا وببعضه شديداً شديداً .

الطالب : تداخل ؟ تداخل ؟ كلما حاولت أن أمسك بوظيفة أو بظاهرة وأحددها قلت لي تداخل تداخل ، أريد شيئاً متميزاً مثلاً يتميز السحب بلحماته الأبيض وسط الضلالت في التفريق يا أخى .

العلم : صبرك ، ألم تتفق منذ البداية أن علم النفس هو سيولوجية المفع على المستوى الأخرى « كوحدة كلية » ، فكيف تريد أن تفصلها إلى أجزاء عديدة مثل الضل والأعصاب ؟ ولماذا تفتعل هذا الفصل ؟

الطالب : من أجل أن أحفظها يا سيدي ، إذا كررها ، أصحها دون أن تضرب معي الحجة .

العلم : صحيح ، ولكن من أجل أن تحفظ جنابك ، نشوه الحقائق ، ولكن العيب ليس عيبك ، العيب عيب طريقة التعليم التي علمتنا حفظ الأجزاء منفصلة تماماً من بعضها البعض دون إطار كلي يجمعها ، حتى كادت عقولنا ذاتها أن تنقسم إلى أجزاء منفصلة بعضها عن بعض ، ما علينا ماذا تريد ؟

الطالب : لم تدع لي أن أريد ، ماذا تريد أنت أن يقول ؟  
للعلم : أريد أن أقول :

- إن حياتنا كلها تعلم في تعلم .
- وإن الذى يكف عن التعلم هو الليت ، الليت ضالا ، أو الليت الحى .
- وإننا نتعلم الحسن والخير والمفيد مثلما نتعلم السيئ والشر والمضر .
- وإن التعلم الحقيقى هو الذى يثير الإنسان ، ليس فقط فى سلوكه ، ولكن فى تركيبه .
- وإن التعلم بهذه الصورة قد بدأ مع بداية الحياة ، فهو ليس قاصر على الإنسان .

• وإن التعلم - لبقاء - قد يكون هو صانع الحياة ، فالقول بأن « العمل هو صانع الإنسان » عبر التاريخ يعمل أن العمل علم الأحياء منذ البداية فتغيرت نمت وتحورت ، وأن الأعضاء نمت للصد حاجة وتحقيق غاية ، ونمو الأعضاء هو تنير فى التركيب الحيوى بما فى ذلك نمو المنع وهو تعلم فى تعلم .

الطالب : أستغفر الله العظيم ، أستغفر الله العظيم :

العلم : ماذا ألم بك ، لماذا تستغفر الله ونحن فى مجال عبادته فى محراب طلب العلم ؟

الطالب : ألم تقل أن العمل هو صانع الإنسان ، فى حين أن الله هو صانع الإنسان .

العلم : استغفر الله العظيم أنا هذه المرة ! من علمك هذا يا أخى ؟ من أخافك من عقق المليم ؟ أهناك ما يمنع أن يكون العمل هو صانع الإنسان ، وأن يكون التعلم هو محور بيولوجية الأحياء ؟ هل يمنع هذا وذاك من أن يكون ذلك كله بإرادة الله ؟ ألم أحذرك منذ البداية ألا تعرف النفس بأنها « الروح » وإلا ارتفعت الأصوات بأن حد استأ حرلم ، اسمع يا أيها الشاب الذكى : ثق تماما أنه لا يوجد عالم يحترم عقله البشرى ، ويحترم علمه ، ويحترم جهله ، ويحترم قصوره ، يرضى

بأن يتجرأ على مجال هو بطبيعته مجال شامل متناسق يندى الطبيعة البشرية ويسام في تنظيم تناغمها وتكاملها وهو الدين والإيمان ، ولا يوجد عالم بهذه الصفات يقبل أن يؤكد الدين أو يفسر الدين بملء العجز ، كذلك لا يوجد رجل دين ( وهذا تعبير تقريبي لأنه ليس للدين مجال مختصون وخاصة للدين الاسلامي ) يقبل أن يمترض على حقيقة علمية أو اجتهد على فرض علمي ، لأنه خالف نصا اجتهد هو في تفسير الفاظه ، إنها خطلان متوازيان فلا تمتد إلى مثل هذا أبدا .. أبدا .. هل أنت عالم ؟

الطالب : ليس تماما لأنك انتهت منذ قليل أن أضع معلوماتي كلها في إطار واحد حتى لا يتجزأ عني إذا أنا جزأت معلوماتي ، فكيف أصل معلوماتي من الدين عن معلوماتي من العلم ، ألم تعلمي أن هذا هو الانشقاق بينه .

للم : سوف نخرج عن الموضوع ، ولكنني سعيد بنقاشك هذا حتى لو أبعدنا عن الموضوع ، ياسيدي : طالما أن المعلومات ناقصة في العلم ، وأن التفسير أوجه في الدين ، فالإطار الذي يحتملها هو تكامل الإنسان وسميه إلى التناغم مع الكون الأعظم كما يقول العلميون ، وبالذات دعاة علم النفس الإنساني ، أو سمي إلى وجه الله كما يقول للمؤمنون وبالذات المتصوفون الإيمانيون ، وهذا الإطار : وهو طريق السعي إلى التكامل ( لا الكمال ) والإسهام في الارتقاء نحو ما هو أحسن يمحو كل خلاف ظاهر يضيع وقتك ويكبلك عقلك .. العلم والدين يترى بعضهما بعضا ولا يفسر بعضهما البعض ، وكل اختلاف بينهما هو اختلاف مظهرى نتيجة لتصور وسائل العلم وعجز الفاظ الدين ، هل فهمت أو تعلمت شيئا ؟

الطالب : يعني أنا هو التباين حتى أعرف إن كنت تعلمت شيئا أم لا ؟

المعلم : يعرفون التعلم بأنه :

١ - « العملية التي تحصل بها على المعارف والاستجابات الجديدة » (\*)

٢ - وأنه « تغير في السلوك نتيجة للتجربة والتجربة » (\*\*).

وكلا التعريفين صحيح ، ولكن يبدو أن طالع بعض الشيء فأريد أن أضيف شيئاً .

الطالب : هيا أضف ، فرصة !! لماذا تأتي حق هنا وتتردد ؟ أضف أضف وتوكل .  
المعلم : إن ما أضيفه ليس حدثاً شخصياً ، ولكنه تابع من خبرتي في العلاج النفسي عامة وفي العلاج النفسي الجلسي خاصة .

الطالب : وما علاقة التعلم بالعلاج النفسي والمرض النفسي الآن ؟

المعلم : ألم تقل أن التعلم شامل لكل نواحي الحياة ، إن هناك من يفسر المرض النفسي على أنه تعلم ضار على مستوى الجينات ( الوراثة ) وعلى مستوى الفرد ( البيئة ) ، وأنا أميل إلى هذا الرأي صراحة ، وقد رأيت بيني مباشرة في الممارسة السكليبيكية والعلاج كما ذكرت .

الطالب : لا داعي لمزيد من الحبيج والتدريبات ، ماذا تريد أن أضيف ؟

المعلم : أقول إن التعلم (\*\*\*) على المستوى الإنساني هو العملية التي تتميز (تصبح مميزة) بها كتلة استمداداتنا ، وتغير بها سلوكنا ، وقد تغير بها تركيبنا على المستوى

(\*) Learning is the process through which the organism acquires knowledge and new responses.

(\*\*) Learning is a change of behaviour as a result of experience.

(\*\*\*) Learning on human level is the process by which the undifferentiated potential mass and energy of our existence is differentiated, our behaviour is changed and our structure is altered on a deeper level. Under optimum conditions this is mainly to achieve competence, become more favourably adapted and furthermore to allow transmission of advantageous qualities to coming generations.



الأهمى ، لنمضى فى حياتنا أكثر كفاءة ، وفى يئتنا أكثر تلاؤما ، وننقل  
للأجيال من بعدنا خبرات أعص ارتقا. (\*) .

الطالب : الله الله . . ألم تقل إن للرض تعلم ، وأتانا تتعلم الشر والحياة مثلما تتعلم  
الحير والنجاح ؟

المعلم : أى نعم . . عندك حق هذه واحدة على ، دعنا نضيف :

الطالب : نضيف ؟ فأتى ؟ !

المعلم : ولم لا ، نضيف : « . . . هذا فى الأحوال السوية ، ولكنه فى ظروف سيئة  
قد يحدث التعلم ( التنير ) إلى الأسوأ والأعجز » (\*\*).

الطالب : أربكنى ، فماذا هو التعلم بعد الحذف والإضافة ؟

المعلم : دعنا نقول بإيجاز : التعلم هو التنير فى السلوك أو التركيب من خلال الخبرة  
والممارسة والتفاعل والفعل (\*\*\*) .

الطالب : هذا تعريف نصير ، أنا أفضله لأنى أستطيع أن أسميه .

المعلم : يا ألى . . . بعد كل هذا قصه ؟

الطالب : طيبا ، الستيذكيا وأعلم أنكم ستحاسبونى على الألفاظ ، فإذا لم أستطع التنير ،

(\*) من أكثر تعريفات التعلم إيجازا ودلالة هو تعريف قاله عالمان سنة ١٩٥٨ م

(يون وورب) أنه « التغير التكيفى نتيجة التجربة » .

(\*\*) Under unfavourable conditions one may learn disadvantageous habits and handicapping modes of behaviour. This is to maintain survival even on lower levels, i.e. at the expense of evolution and human promotion. Here one is said to learn maladaptive change of behaviour or structure.

(\*\*\*) Learning is the change in behaviour or structure through experience, training, interaction and proaction..

هل تعلمين درجات طي النعم ؟ أنا أعرف كل حاجة ، هيا ترجمه وضعه في  
الهامش حق اسمه ، وعكرا .

المعلم : حاضر ، ولكني واثق أنك فهمت ، وهذا سيسهل الصم لو أردت .

الطالب : إذا كان التعلم هو الحياة كما تقول ، فإن هذا الفصل هو دراسة الحياة ،  
ألا ما أعجب هذا العلم يا سيدي .

للمعلم : سنأخذ مجرد تجارب لطيفة ، ومعلومات مختصرة ثمضة تطبيقات فلا تبكثس ،  
وخذ عندك :

( أ ) تعلم للكان : قد وصلوا فأرا جائنا في متاهة *The rat in the maze*  
وذهب يبحث عن قطعة جبن للرة تلو للرة وفي كل مرة عالية ينبغي أفضل  
ويوفر وقتا أطول إذ يصل أسرع ، ثم غفروا التاهة بالماء ، فنام الفأر وعرف  
طريقه أيضا ، فاكتشفوا أنه تعلم للكان . . واستعمل في ذلك ما أسموه  
« طريقة المحاولة والخطأ » .

( ب ) تعلم الشيء : وينس السبر والمحاولة وضمو قطا في قفص من أعمدة  
مباعدة *The cat in the puzzle box* وضمو شمة « سلون » خارج  
القفص واستطاع القط بالمحاولة والخطأ أيضا أن يعرف شكل الأنقوطة (الحبل للدلي)  
الذي يجذب فيفتح الباب واستنتج للماء أن القط تعلم الشيء هذه للرة .

الطالب : بالذمة هل هذا كلام ؟ هل يحتاج الأمر إلى هذه التجارب كلها لأعرف  
أن التعلم يشمل تعلم المكان والشيء ، أليس هذا مضيق للوقت ؟

للمعلم : بصراحة معك حق ، ولكنهم يقولون أن العلم علم ، ولكي تثبت ما ترى  
عليك أن تجري التجارب .

---

(\*) The animal (and human) learns the place (the rat in the maze) and the thing (the cat in the puzzle box).

الطالب : وهل لو أجرينا التجارب على الحيوانات يمكن أن نقل نتائجها للإنسان ؟

المعلم : أهذهك أنك أنت الذى تجرئنى بعيداً عن الموضوع الاصل ، ثم بعد ذلك تشكو من الإطالة والتموض والتعميم .

الطالب : ولكنى أريد أن أعرف بحق ، هل لو شرحت جمجمة كلب أستطيع أن أقول أى قد عرفت جمجمة الإنسان ؟

المعلم : تستطيع أن تهتدى إلى العالم الرئيسية بلاعكس ، ولكن لا بد أن تشرح جمجمة الإنسان شخصياً لترىها تحديداً .

الطالب : هذا هو ، لذا عندكم مما يقابله ؟

المعلم : عندنا ملاحظات عن الأطفال ، وتجارب عن تعليم الآلة الكتابة وسرعة إتقانها والطرق المختلفة للتقدم فيها ، وتجارب عن التعليم المدرسى والتعليم الحرى . وغير ذلك مما يملأ الحياة طويلاً وعرضاً .

الطالب : طمأنتنى يا شيخ ، هات بعض ما عندك مما وجدتم .

المعلم : خذ عندك مثلاً فى تعليم الآلة الكتابة أو عزف البيانوا ألا تعلم أولاً أمكن الحروف وأصابع اليدين ؟

الطالب : يتحدث

المعلم : هذا هو تمام المكان .

الطالب : وقس على ذلك .

المعلم : يصح يصح ، نعم ، وقس على ذلك ، فى كل المجالات .

( ١ ) يبدأ التعليم متشراً ضمن منتظم يتراوح بين التقدم والتأخر ويصاحبه

وعبى مركز

(ب) ثم يقدم حينئذ يقل التركيز الواعي إذ يصبح عادة ، أو أقرب إلى العادة ، ويظهر هنا بوضوح في تعلم قيادة السيارة أيضا إذ بعد مدة يصبح عادة .

(ج) ثم يزداد التقدم ولكنه عادة ما يتوقف عند مرحلة حسنة ويبدو كأن التعلم وصل إلى غاية ما يمكن ، ويسمى هذا التوقف المنحبة Plateau ، وبعدها تزداد المهارة ثانية ، وهذا هو المنحنى الأول للتعلم .

(د) وقد يبدأ التعلم بطيئا لمدة طويلة ثم تزايد سرعته بخطوات أسرع فأسرع ، وهذا نوع آخر من منحنيات التعلم .

(هـ) وقد يبدأ التعلم سريعا في البداية ثم تتناقص سرعته بانتظام وهذا نوع ثالث .

الطالب : هذه معلومات محددة وطيبة ولكن كيف أفهم ، منها ؟

للمعلم : يا سلام عليك ، لماذا تخلص على باقعات بأن تفيد من كل معلومة أعطيها لك ؟ إنك لو سألت هذا السؤال في كل معلومة تعطى لك في سائر العاظم لماذا كرت

---

The rate of learning differs in various individuals:

There are three models, at least. (they are called learning curves).

(1) The rapid initial improvement followed by slower rate

(2) The slow gradual improvement, followed by relative good irregular start.

(3) The irregular start, followed by relative good improvement then little or no improvement (which is called a PLATEAU) where one thinks that he will never improve once again. At last, he restarts improvement steadily until he reaches his actual maximum.

حيثما واهرت أن ٨٠٪ ما تدرس تزيد لأفروم ٤ ، وربما كانت فائدة...  
لهم - هو أن يشترك عن التفكير فيها هو أم

المطالب : نعم ؟ نعم ؟

للم : ماذا يا أخى ؟ تصور أنى أداعبك من غيظى ودعها تمر ( فوتها ) ، إسمع  
يا سيدى بعض الفوائد لملك تسكت عنى :

— أنت شخصيا حين مجد بدايتك لتعلم شىء ما ضئيفة ، فلا تياس وعليك أن  
تواصل ، فملكك تكون من النوع سرطان ما سينطلق فيما بعد .

— وتذكر ذلك وأنت تحسد زميلاك يسدا فى التعلم بسرعة هائلة  
بالقياس لك حق يكاد « يفسدك » كاتقولون ، فربما كانت بداياته شديدة  
التقدم ، ثم تباطأ سرعته بعد ذلك ، فلتحق به أنت أو غيرك .

— وإذا توقفت فتسدمك فجأة وحسبت أنه لاطائل من استمرار  
التعلم بعد ذلك ، تذكر أنك تواصل السعى رغم ما يبدو من أنك « تركز »  
فوق « الهضبة » التى أشرت إليها لتوى ، وهكذا فإن معرفتك تطيبشك  
وتجملك . تستمر وتصبر ثم تجد نفسك وقد عاودت التقدم حيثما بعد ذلك .

هذا ويمكن تطبيق كل ذلك على مريضك وهم يتعلمون عادات الشفاء .  
أثناء العلاج .

المطالب : عادات الشفاء ؟ الشفاء عادة ؟ والمرض ؟ هل هو عادة أيضا ؟

العلم : آسيف آسف للإغتاب ، إن هذا ناتج من تأثير شخصي على ، فى الأمراض  
النفسية عندنا مجموعة كبيرة من الأمراض . يستتب بعمل العادة . وفى العلاج  
النفسى بأنواعه إذ هو يهدف إلى تغيير السلوك والتركيب إلى أساليب أكثر  
تنظيما ، يمكن منهن المنهجية العلاجية كنوع خاص من التعليم بالأدنى شك .

الطالب : وكيف أستفيد من منحيات التعلم في هذا وذاك ؟

للمعلم : بالآتيأس من تباطؤ التقدم ، ولا تقترح بالتدريس في البداية ولا تصاب بحيرة  
الآمل إذا توقف أحدهم بـبـدرة ، إذ يمكن أن تعلمن دائماً أنها  
قوة مؤقنة .

الطالب : وهل يسرى ذلك على كل أنواع التعلم ؟

المعلم : إنه يسرى على تعلم المهارات والمعادن بوجه خاص ، وهذه مرتبطة إلى حد  
كبير بالتعلم الشرطي . ولو تدخلت معها عوامل أخرى وأنواع أخرى .

الطالب : فما هي الأنواع الأخرى ، بل ماهو هذا النوع أولاً ؟

المعلم : في الحقيقة أن التعلم الشرطي (\*) هو أهدر أنواع التعلم ، وفكرته عديدة  
البساطة ، نشأت في معمل بافلوف في روسيا حوالي سنة ١٩٠٠ ، ولكنها

(\*) Conditioned response learning is basic in human life as much as any other organism and even more. It comprises certain phenomenae:

(1) Conditioning: where the original natural (unconditioned) response e.g. salivation while eating, is also achieved by the associated stimulus (e.g. foot steps, or bell sound) due to repetitive association.

(2) Generalization: where the acquired conditioned response is achieved by stimuli similar to, or related to the conditioned stimulus e.g. a buzzer of different tone instead of the bell.

(3) Deconditioning (or extinction): where the acquired conditioned response disappears either through passage of time and disuse, or through a repulsive stimulus instead of a palatable one.

(4) Reinforcement: where the acquired conditioned response is intensified through more conditioning (i.e. rewarding). Reconditioning that way is faster and more profound and is usually labelled as reinforcement after passage of certain time after the original conditioning.

أقدم من ذلك بكثير جداً ، لأنها هي أساس هام للتلم منذ بدء الخليقة ،  
لقد لاحظ بانوف أن لماب كلاب معمله تسيّل على وقع خطواته إذ يحضر لها  
الآكل في كل مرة ، ثم لاحظ أنها تسيّل متى سمعت وقع خطواته حتى لو لم  
يحضر لها الآكل ، لأنها تتوّد أن يحضر لها الآكل مع قدومه ، فارتبطت  
وقع أقدامه بالآكل وسمي هذا الارتباط ، بالارتباط الشرطي .

الطالب : ولكن هذا هو الذي يسيّل لمابنا ونحن نسمع أصوات اللعاق إذ  
نمد المائدة ، أليس وقع أقدام صديقتنا القادمة من بعد هو الذي نعرف به  
قدومها فيدق قلب الواحد منا أو يعمل ذلك حين يشم العطر الذي تفضّه دون ،  
أن يراها ، أليس هذا هو الذي يرسم البسمة على وجه طفل حين يسمع صوت  
أمه ويميزها عن غيرها .. فما الجديد في كل ذلك ؟

المعلم : فتح الله عليك يا شيخ ، كنت أنوى أن أعدد لك كل هذه الأمثلة في الحياة  
المادية ، ولكنك وفرت على ذلك ، أما الجديد في ذلك فهو « أن الظاهرة المادية »  
أصبحت علماً قابلاً للدراسة .

الطالب : وماذا أضفت لنا الدراسة ؟

المعلم : أضفت الكثير أو قل أوضحت الكثير ، أضفت مثلاً أنك إذا توقفت عن  
إعطاء اللّثر الثاني ( وقع الأقدام وسمي اللّثر الشرطي *Conditioned stimulus* )  
فإن الاستجابة الشرطية *Conditioned response* تتوقف ( سيلاّن اللّباب )  
بعد فترة وسمي هذا بالانقراض *Extinction* ، وقد أثبت بانوف هذا ،  
وقد استبدل وقع أقدامه بصوت جرس وحصل على نفس النتيجة .

الطالب : ولكن هذا يديهي .

المعلم : ما هي الحكاية ؟ كلما أقول لك شيئاً تقول لي يديهي ، إن هذا مما يؤكد  
أن علمنا علماً .

الطالب : هل يكون العلم علماً حين يثبت البيديسيات

المعلم : يثبتها ، ويقتنها ، ويصطبها أسماء ، ويؤكددها ، ويضمن إن إليها .

الطالب : معنى يقعد الأمور على القاضى .

المعلم : يا أخى هذه خطوات ضرورية لتبادل المعرفة .

الطالب : ولكن الإنسان يبادل المعرفة من قديم ، ويضم بنفس الطريقة التى حيث لتسميها الآن الارتباط الشرطى والافتراض ، ولم يفته شيء لما كانت بلا اسم ، بل لعل المكس هو الصحيح .

المعلم : المكس ؟ تعنى أننا نتعلم أسرع إذا لم نعرف ما هو التعلم ؟

الطالب : ولم لا ؟

المعلم : لن أدخل مملك في التفاصيل بل أن أنهى هذا الحديث ، فهناك ظاهرة هامة اسمها « التعميم » Generalization تكلل خطوات التعلم الشرطى ، وربما تعتبرها بدئية أيضاً ، ولكن لتعرفها حق تكلل .

الطالب : وما هى ؟

المعلم : يا سيدى إن أى مشير يشبه من قريب أو من بعيد للثير الشرطى قد يحدث نفس الاستجابة الشرطية .

الطالب : قبل أن نستعرد ، لقد تحدثت عن الثير الشرطى ، فما هو الثير غير الشرطى (Unconditioned response) .

المعلم : هو الثير الأصيل وهو في حالتنا التجريبية هذه هو الطعام .

الطالب : فإذا هن « التعميم » الذى تريدنى أن أعرفه .

المعلم : قلنا لتونا إن أى مشير يشبه الثير الشرطى قد يحدث نفس الاستجابة ، والمثال القائع لذلك هو : « إن الذى لدغه الثعبان يخاف من الجبل » ، وأغلب حالات المخاوف المرضية المسماة بالرهاب Phobias قد ترجع إلى هذه الفكرة .



الطالب : إن هذا يفسر قولك أننا نتعلم المرض كما نتعلم الصحة .

المعلم : يا سلام !! هكذا تفتح عيني .

الطالب : حين تتكلم عن المرض والعلاج وهذه الأشياء العملية أجدني منها أكثر ، ومشغولاً بها أكثر .

المعلم : إطمئن فنحن لو حفظنا باب استعمال هذه اللبائء في العلاج لوجدت فيها من المعلومات تجديك وتصححك (\*) .

الطالب : هاتها يا شيخ ودعنا من الكلاب والقطايب .

المعلم : ماذا ؟

الطالب : ماذا ؟ ماذا !! أتلكه أنا أيضاً مثلاً كنت تعلم .

المعلم : حاضر ياسيدي : اسمع عندك وأجل أسئلتك حتى أتيني من التعداد لو سمحت : أما بالنسبة لموضوع المرض وتطوره :

١ — إنه منها اختلفت بداية بمرض نفسي أو تمددت أسبابه لأن استمراره واستتبابه تدخل فيه العادة ، والمادة تعلم .

٢ — إن الذي يصاب بأذى من موقف بذاته ( مثل ضربه أبوه له في الصغر ظالماً دون سبب أو تمييز ) ، قد يواصل الخوف من اللوائف الشبيهة طوال حياته ( الخوف من السلطة مثلاً ) وقد يزيد مثل هذا الخوف إلى درجة المرض إذ يسهز الإنسان أو يموت أو يشوش أو يتأثر .

٣ — إن الذي يرتبط خوفه بشئ بذاته في وقت ما ، قد يمتد خوفه إلى شئ آخر متشابه ، وهذا ما نلاحظه بالذات في الخوف من الأماكن الضيقة والفتلة مثل المصاعد ( الأسانسيرات ) وما إليها .

---

(\*) ( مصحح ) الأمر : تبين

المصحح ( بنم الساد ) : الحق الذي يجب دفعه الأمور تبعاً لها .

هل أكل أم اكتسبت ؟

الطالب : في الحقيقة أنا أمتنع نفسي من مقاطعةك بالمفدية ، لقد فهمت أن التعلم الشرطي هو الذي يثبت المادة التي تريد وتنفع ، فلماذا يثبت المرض بالمادة ، وهو لا يبعد ولا ينفع ؟

المعلم : عليك نور ، أولا نحن لم تقل إن ما يبعد هو الذي يثبت فقط ، ثانيا إن ما يضر في الظاهر ، وهو « عادة للرض » مثلا ، قد ينفع — أو يبدو وكأنه ينفع — على مستوى آخر أكثر غورا مثل : التخلص عن المسئولية ، أو تحرير الاعتيادية الطفلية وهكذا . فهو نافع ولكن على مستوى أدنى من النضج ومن الإنسانية .

الطالب : ولكن كيف يفضل المرء أن ينمي طفولته واعتياده ، على حساب صحته وكلماته ؟

المعلم : لأنه مريض ؟ وحساباته اختلت .

الطالب : آه . . لقد نسيت

المعلم : ثم إن للانسان تركيا شديد التعميد ، وحسابات النفع والضرر تتم على مستويات مختلفة ، وهي حسابات صبة وليس هذا مجالها الآن ولكن لتعلم أن ظهور المرض النفسي بأعراضه هو محاولة حل ، على مستوى سيء ، إنه صفارة إنذار لما هو أسوأ ، مثلا أن ارتفاع الحرارة في الجسم ليست هي للرض ولكنها إعلان عن المرض وإنذار بوجوده وأحيانا إسهام في التغلب عليه .

الطالب : وهو كذلك ، لقد شفى عن فالادة مادرسنا في العلاج ، بضمة أنثقة من فضلك .

المعلم : وهو كذلك ، وخذها في الأول هكذا ! إنه من خبرتي أكاد أقول أنه لا يوجد أى علاج ، أى علاج إلا وفيه تعلم وتعليم .

الطالب : أى علاج ؟

المعلم : أى علاج ، هناك نوع خاص من العلاج اسمه العلاج السلوكى Behaviour therapy يستغل فكرة التعلم فى العلاج إلى أبعد مدى ، والتعليم الشرطى بوجه خاص ، وهو نوع نافع تماما ، ورغم أسسه البسيط فإنه أعمق بكثير من مظهره ، ولكن أى علاج غير ذلك فيه تعليم وتعلم بلا أدنى شك .

الطالب : بما فى ذلك إعطاء الدواء والصدمات والتحليل النفسى ؟  
المعلم : بما فى ذلك الأدوية والصدمات والتحليل النفسى ، ولكن مرة ثانية أذكرك بأن هناك تسليم للأشئ وهناك تمود على الأسوأ وهو تعامى أيضا ، وفى الجزء الثانى من هذا الدليل أعيدك أن أرجع إلى هذا الموضوع .

الطالب : لقد تحدثنا عن التعلم بالتجربة والخطأ ( فى حكاية الفأر والقط ) ثم تحدثنا عن التعلم الشرطى ؟ فهل هناك فرق بينهما .

المعلم : لاهك أن هناك ترابط شديد بينهما فالطريق الذى لا يؤدي إلى التعلم يستبعد ، وهذا يشبه الاستبعاد Extinction فى التعلم الشرطى ، والطريق الذى يؤدي إلى التعلم يدعم وهذا هو التعزيز Reinforcement .

الطالب : لم تذكر لي حكاية التعزيز هذه قبل ذلك .

المعلم : لا ، لقد ذكرتها فى الهامش ص ٨٤ ، وعموما للحكاية بسيطة ، إن أى دعم للتعزيز ( الارتباط الشرطى ) هو تكرار نفس الخطوات التى بدأ بها التعزيز — ولكن بإيجاز — فتأكد ، وتظهر ظاهرة التعزيز أكثر بعد الاستبعاد Extinction ، لأنه بعد اختفاء الاستجابة الشرطية بالزمن أو بالتعزيز القامع ، يكفي أن يعطى للثير الشرطى الأول مرات قليلة جدا ليعود الارتباط الشرطى فوراً :

الطالب : وما حكاية التدمير القامع Suppressive deconditioning هذه .

المعلم : ويصدق ؟ إنه يعنى إعطاء مثير منفرد بدلا من المثير الأصلي لينبئ التشريط الأول ، لذلك يسمى أحيانا إلغاء التشريط Deconditioning وفي المثال الأول يعطى الكلب صدمة كهربائية بدلا من المظلم والنهءاء فور سماعه وقع الأقدام ( أو الجرس ) ، فسرعان ما يمتنع سرمان اللعاب .

الطالب : رجنا للكلب ؟

المعلم : حاضر.. دعك من الكلب، إننا نستمع نفس الطريقة في العلاج ، فبدمن الحشر يعطى مادة معينة بحيث متى ما شرب الحشر تفاعلت معها وعبر بنشيان مقرف وفي مؤلم ، ويشكر هذا حتى يكره الحشر ، بل إلى -أضرب لك مثلا آخر هو اقرب إلى الفكاهة ، فإنهم قد يبالغون الحياة الزوجية أو الشذوذ الجنسي بأن يمرضوا بصورة الرقيقة أو المشيق مصحوبة بمثير مقرف أو مؤلم حتى إذا رآها الحائن أو المريض في الحقيقة ، جاءه نفس الشعور المنفر .

الطالب : يا سائر ، أليس هذا سوء استعمال للمعلم .

المعلم : طبعا هذا لا يحدث إلا بناء عن طلب المريض وبموافقته ، وله مضاعفات ولكن لا محل هنا لذكرها .

الطالب : ولكن لا توجد طرق أخرى غير التعلم بالتجربة والخطأ ، والارتباط الشرطي ، وهي أساسا بدأت بالحيوانات .

المعلم : أقول لك إحساسى بصراحة ولا تشمت في ، الظاهر أننا نستعمل ، فدراسة التعلم في الحيوانات ونقل ما نجد إلى الإنسان أسهل من التعمق في تعلم الإنسان ، وقبل أن أقول خبرتي في دراسة التعلم في حقل ممارسة الطب والعلاج سأذكر لك نوعين يميز بهما الإنسان خاصة ولكنه لا يتفرد بهما إذ يشاركه فيهما الحيوانات العليا .

الطالب : نعم يا أخى دعنا نرى ما يميزنا حتى نبرد غرنا بنوعنا .

المعلم : صبرك بالله ليس غفرا باختلافنا عن أجدادنا الحيوانات ولكن بتحويلنا لساوئهم وتطورنا له .

الطالب : فكيف حورنا — مثلا — التجربة والخطأ ؟

المعلم : أصبحنا نستطيع أن نجرب دون أن نجرب ، وأن نحظى دون أن نتورط ونضيق الوقت لنبدأ من جديد ؟

الطالب : ما هذه الألتاز من فضلك ؟ إنك تجعلنى أترحم على دراستنا للبيئة لطرق تعلم أجدادنا .

المعلم : ألم أقل لك أننا نستعمل ، وهأت ذا تعلم استسهاك ، وهذا لن يقربك من دراسة الإنسان .

الطالب : ممك . . ممك . . هيا فالإنسان يتأهل . . ، فكيف أصبحنا نجرب دون أن نجرب .

المعلم : بأن تم هذه المساولات على المستوى العقلى فقط ( أى دون تنفيذ فعل ) ونحن نمشعل فى ذلك ذكاءنا الذى يشمل الربط بين العلاقات ، ودقة الحسابات ، وبعد النظر ، وبذلك نستطيع من خلال المعلومات التى تعطى لنا أن نسلم حل للشكلة والوصول إلى الهدف .

الطالب : ولكن هذا تفكير وليس تعلما .

المعلم : مع . . مع . . هانحن اقربنا من تداخل الوظائف ، إن هذا النوع من التعلم يسمى التعلم البعمبرى *Insight learning* وينطب عليه التفكير باختياره نوع من حل المشاكل ، ولكن تكراره ونجاحنا فيه يملنا طريقة جديدة لمواجهة الحياة .

الطالب : هاجتنى الأسئلة ، ولكن لنؤجلها إلى دراسة التفكير ، أليس « علينا » ذلك أيضا ؟

المعلم : عليكم أم ليس عليكم، هل تركت شيئاً دون أسئلة ومعارضة، ولكن أوافقك على التأجيل على كل حال .

الطالب : ولكن يحيل إلى أن هذا « التعلم البصري » - غير قاصر عن الإنسان ؟  
وأذكرك أنك ألهمت إلى ذلك .

المعلم : نعم . . وقد قام عالم اسمه كوهلر Kohler بتجربة على الشمبانزي إذ وضع (علق) « سباطة » موز في مستوى أعلى من متناولة وبعد محاولات قليلة منفرداً ثم واقفاً على صندوق، جلس الشمبانزي وفكر، ثم وضع الصناديق على بعضها وتساقها، وكأنه حاول المحاولات الباقية على المستوى العقل حتى وصل إلى النتيجة والحل .

الطالب : لقد قلت جلس وفكر، فأين التعلم .

المعلم : إنه في المرة القادمة يذهب لتوه إلى الصناديق ويضعها فوق بعضها ليصل إلى الموز، إن المحاولات التي وفرها هي نتيجة تعلمه .

الطالب : ياليتنا نضع صناديق الصابون الفارغة في الجلمية فوق بعضها لنصل إلى « السافو » المختفي .

المعلم : حين تتفككه لشجفتي على الاستمرار .

الطالب : ولكن خبرني : هل هذا هو كل ما يميز به الإنسان ؟

المعلم : لا بل هناك نوع أخطر لم يزل يحظا كافياً من الدراسة ، وفي خبرتي الكينائية<sup>١</sup> بدى لي أنه أخطر الأنواع وأهمها في تعلم الإنسان .

الطالب : يعني السألة ليست مثيرة واستجابة وخلاص .

المعلم : إن حكاية تصور الإنسان على أنه آلة يبنى الألفاظها ، ولكن يبنى الألفاظ لها ، فالعكس المسمى « نظرية الركبة » Knee jerk هو أبسط الأشكال،

صلوه للنمكس الشرطى الذى سخرت منه بقولك « لمة الكلاب واللعاب » ،  
ولكن هناك النمكس الفوازى وهو الرسالة والمائد : Message-feed back  
وهو أعقد ويشمل المنى والدلالة وأخيرا فهناك ما هو أعقد بما لا مجال لتفصيله  
ولكنه يدخل فى عمليات النمكس المؤجل الشامل لخطوات المضم والولاف  
والإبداع ، مما هو أكبر من هدفنا للتوابع هنا ، قدعنا بالله عليك تقصر حديثنا  
على نوع التلم الذى يميز به - ولا ينفرد به - الإنسان .

الطالب : وما هو ذلك ؟

المعلم : يسمىونه التلم بالمحاكاة .

الطالب : المحاكاة ؟ ألسنا نقول إن القرد هو الذى يحاكي والبيضاء أحيانا تحاكي  
الصوت ، فهل هذا ما تنى ؟

المعلم : فى الحقيقة آنى وقتت أمام هذا اللفظ وهذا النوع من التلم وقفة طويلة طويلة .  
( أ ) ذلك لأنه حقيقة نشاهدنا فى نمو الأطفال خاصة .

( ب ) وإنه فى ظاهره شديد السطحية ، ولكن فى حقيقته قد يشمل أبعادا  
أكثر مما يبدو .

( ح ) وإنه بالوسائل الحالية الشائعة للدراسة يصعب شرحه وتطبيقه .

الطالب : فمن أين لك بهذا الحديث عنه ؟

المعلم : من خبرتى فى العلاج عامة والعلاج الجمعى خاصة ، فهل يروق لك الحديث  
عن ذلك ؟

الطالب : يروق ؟ يروق ونصف ، إن ما يدفننى إليك هو أن تتكلم عن ما يحير  
الإنسان بصفة خاصة ، وما يثير استطلاعى ويشوقنى هو أن تربط ذلك بتطبيق

عملى يتلقى بمهنة مستقبل ، ورسالة وجودى ، هات ما عندك ، ماذا رأيت فى العلاج فملك ما هو التلم ؟

العلم : رأيت أن ما يسمونه « المحاكاة » له ثلاث مستويات يعلى الأهل .

المستوى الأول : هو محاكاة السلوك السطحية المؤقتة فى موقف بذاته ، مثل أن يحاكي الطفل وقفة والده ، أو صوته غاضبا وهو يخاطب أخاه الأصغر .. وهكذا ، وهذه تفيد فى التلم ، ولكن أثرها مؤقت وظاهرى .

أما المستوى الثانى فهو المحاكاة بالتقمص (\*) أو بالتطابق Identification ، وهى تمثيل الشخصية ككل وهنا يستطيع نمط السلوك الكلى بالشخص المحاكى ( أى المتقمص ) وهذا يساعد فى أن يكتسب الطفل ( أو الآخر ) صفات جاهزة تمينه على مواجهة ضغوط أكبر من قدراته الحالية ، ولكن هذا التقمص لا ينوس فى داخل الذات حتى يصبح جزءا منها ، وإنما هو أعمق من النوع الأول ، وأطول مدى ، وأشمل عمالا إذ يصبح أكثر من ناحية من نواحي السلوك لا موقفا محمدا بذاته أو خبرة جزئية ، أما إذا أصبح للكيان المتقمص جزءا لا يجزأ من الشخصية فإنه يصبح النوع الثالث وهو :

المستوى الثالث : ويسمى المحاكاة بالبصم Imprinting ، وهو مثل التقمص ( التطابق ) إلا أنه أعمق ، وأثبت ، حتى ليصبح ليس فقط سلوكا جزئيا ، ولا نمطا عاما ، وإنما جزءا غائرا فى الشخصية ، ويحدث هذا النوع من خلال تقمص أيضا ولكن فى أوقات خاصة يكون فيها النمو نشطا ، والذات طارية

---

(\*) بنى الزملاء يرجون الـ identification إلى « العيين » ولكن بالرجوع إلى المعاجم العربية لا نجد أن مادة « عين » تفيد ما يحدث هنا ، فى حين أن مادة « تقمص » (لوس قيصه) .. التى تفيد ما يراد هنا تماما ، لذلك لا ينبغي الاختصار على المعنى الذى دون الرجوع إلى « مفهوم » الظاهرة أساسا .



والنقص ذو دلالة تحفظ الذات ، وربما النوع ، حيث يتور التمسك وينتج حتى يصبح بصمًا *Imprinting* ( أحيانا يسمى الطبع ) .

الطالب : لا . لا . لا . لقد زودتها ولم أعبد أنهم ، ولكن قبل أن أستفسر عما غمض على ، هل رأيت كل ذلك في العلاج كما تقول ؟

المعلم : نعم .. رأيته كأراك الآن ، فإذا كنت تذكر طريقة البحث الفينومينولوجي التي أشرت إليها في أول حديثنا ، فهي الطريقة التي أرتى ذلك رؤى العين .

الطالب : لقد فهمت أن الإنسان إذ يواجه البيئة يقلدها سلوكا ، أو تلبسه تنمسا ، أو تعطيه فيه بصمًا أليست هذه هي الدرجات التي ذكرت ؟

المعلم : شكرا أنت تحاول مى ، هي كذلك بالضبط .

الطالب : ولكن أين الإنسان البرد في كل هذا ؟ إنى أصوره إذا مجرد مرآة يعكس ما يجرى ( المحاكاة السلوكية ) أو تمثال يلبس ما ينطلى له ( التقمص ) أو وعاء يحتوى ما يدخل فيه ويتقمص به ( البصم ) .

المعلم : شكرا مرة ثانية لمحاولتك الفهم بهذه المدة من الوضوح ، ولكن لا بد أن تعرف أن كل ذلك مجرد خطوة على طريق التعلم والتغير ، ولعلك تذكر أننا في تمرينا للتعلم ذكرنا أنه يشمل تفسير في السلوك وتغير في التركيب على المستوى الأعمق ، أما تغير السلوك فيتم بهذه الطريقة على مستوى محاكاة السلوك أما تغير التركيب والسلوك فقد يتم بالتقمص والبصم ولكن كل ذلك كما ذكرت خطوات على الطريق .

الطالب : أى طريق ؟

المعلم : طريق النمو ، الذى هو التغير الحقيقى ، الذى هو عمق التنام .

الطالب : وكيف يتم ذلك .

للملم : إنى سوف أوجز لك هذا الأمر هنا (\*) بما يسمح به حجم هذا الدليل :

إن التقمص والبصم يتآن حين يكون الموقف للواجهة ومتطلباته أكبر من قدرة استيعاب اللحظة ، وفى نفس الوقت تكون حاجة الإنسان إلى الاستماعة بالخارج ملحة فى نفس اللحظة يأخذ الخبرة كلها كماهى جاهزة يقتصر فيها وكأنها هو ، ولكن مع نبضات الكيان البشرى ( وهى التى تظهر فى تبادل النوم واليقظة ، وتبادل النوم الحالم مع النوم غير الحالم ) تنصل هذه الكيانات المستوعبة بالتدريج ، ليمايشها الإنسان من جديد ويضمها ويشملها حتى تصبح جزءا لا يتجزأ من وجوده وليست مجرد رداء ظاهرى ( تقمصا ) أو حتى طبع لاصق ( بصما ) وقد شبهت هذه العملية بالحيوانات المهاجرة التى تأخذ أكثر من قدرتها على المضغ والقتل ، تستغزنه لتمود إليه تجربته بعد حين ، فالملق الإنسانى يفعل ذلك فى اليقظة ثم يهود يشتمل مادته فى الحالم ، وكذلك فى ظروف أكثر أمنا وفترات يكون فيها أقدر على الاستيعاب .

الطالب : بصراحة كلامك صعب ، إلا أنه يحيلنى إلى أنهم أعباده العامة ، وما دلم ليس علينا فى الامتحان فسأخذه هكذا جميعه ، ثم قد أعود أجتره فى الصيف على نهلى لأهضمه وأنتهكه كما تقول ، أو حتى لأحلم به ، ولكن ياويل لو حلت أنه جاء فى الامتحان !

الملم : يا واه . . . !! إنى لأحلم منك بما لا تحسب .

الطالب : ولكن قل لى بربك كيف رأيت هذا رؤى العين فى العلاج ؟

الملم : إن العلاج الجسمى الذى أمارسه يشمل خبرة تفكيك هذه المكونات للمنظومة

(\*) يمكن الرجوع إلى مزيد من توضيح ظاهرة البصم فى كتابى « هراسة فى علم السيكوبالولوجى » صفحات ٢٠ ، ٢١ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٦٨ دار الند للثقافة والنشر ١٩٧٩ القاهرة .

ويحدث ذلك في العلم لا في الحلم ، وفي العلاج لا في الجنون ، وذلك عن طريق السيكو دراما ، وأثناء «الأزق» الذى يضطر فيه المريض إلى إعادة النظر في تكوينه جزءا جزءا ، وكيانا كيانا ، ثم يباد التوليف الجديد من خلال هضم واستيعاب هذه الكيانات التى إذا ظلت كما هى مانصة كانت كالأحذية الصينية التى تمنع النمو

الطالب : شوقنى يا شيخ ، ولكن أخشى لو سألتك المزيد - أن تزيد الأمر تعقيدا ، فسأكتفى بوعده أن ترجع إلى هذا للوضوح في الجزء الثانى .

المعلم : لقد فكرت الآن أن أجعل الجزء الثانى خاص بنمو الشخصية وأن أؤجل الأمراض والعلاج للجزء الثالث ، فأنت ترى كيف تكلم عن علاقة التعلم ثم هضم وتمثل واستيعاب ما تعلمه كأساس جوهري في نمو الشخصية .

الطالب : ياليت .

المعلم : والآن هل عرفت أنواع التعلم .

الطالب : تداخلت الأمور ولكنى أستطيع أن أسمع لك ، فالتعلم إما بالتجربة والخطأ ، وإما بالارتباط الشرطى (\*) (وهما متداخلان) ، وإما بالتفكير

(\*) Types of learning:

(1) **Trial and error**; where the animal or the child and, to a lesser extent the adult, tries one way after another and learns to avoid useless steps and to repeat the successful ones.

(2) **Conditioning** where the organism associates events with each other until he learns to respond in a series of chained responses together, once stimulated by the appropriate situation or stimulus.

(3) **Learning by calculation (computing) and insight**: where previous experience helps to establish changes favouring proper foresight. It is trial and error learning on a mental level i.e. without actual trying. This type is called insight learning and could be considered a version of thinking (see later).

والحسابات وبعد النظر وهو ما يسمى التعلم البصري كما نقول ، وأخيرا يأتي التعلم بالحكاية بعد ذلك ثم بالتقليد ثم بالبصم ، ثم استيعاب ذلك وضمه في حينه العلم : ينبغي فيك أنك ولدي حفظ ، فما أنت تجمل الحكاية فأصبر على محاكاة السلوك وتقليدها عن كل من التقليد والبصم فيها نوعان فأثمان كل بذاته .

== (4) **Learning by imitation**, and this refers to repeating a series of simple or complex behaviour as they are. It is the most superficial level of social, **transmission of codes of living as they are** instead of starting from the very beginning all the time.

(5) **Learning by identification** where the individual not only initiate an ongoing behaviour but identifies himself with the performer. It is some sort of putting another's jacket of behaviour and performing through it. It is deeper than imitation and usually lasts for some good time (may last all through one's life in personality disorders characterized by cessation of growth). Under optimum conditions it declines by growth to be replaced by more synthetic and initiative behaviour.

(6) **Learning by imprinting**; is the deepest level of the last three types. It is a massive profound invasion by a well formed structure with most of its details in one or more aspect of its existence. This type of learning is too profound to be eliminated even by assimilation in the growth process. It occurs in the active phase of unfolding and is mainly related to the evolutionary significant behaviour. This special type of learning is liable to occur during special crises and under critical circumstances (Details in my book A' 'Study in Psychopathology') Most probably it is the only imprinted type of learning that could be inherited. It is assumed to alter the organization of the DNA rather irreversibly, a condition which will influence the gene content and organization. However under profound circumstances, e.g. in major psychoses and drastic rebirth experiences, the imprinted behaviour (as well as the inherited behaviour) could be dislodged and reassimilated, thus metamorphosis could set in.

وهذا أفضل ، كما أتى أجيب تمبرك عن « التعلم بالتفكير والحسابات » أفضل من تمبري عن نفس النوع على أنه التعلم البصري ، وهكذا أتلم منك ، ما أروع ذلك فعلا .

الطالب : ضحك علي ، لاختر بنفسى خلقى إلى ما تريد .

المعلم : ليس فى الأمر ضحك أو ما أريد ، وأنت تعلم أنه حتى لو جارىنى أوحا كيتنى أو تعلمت ما أقول ، ثم استمرت فى نموك فأنت لا عمالة ستعيده وتستعيده لنفسه فيصبح أنت ، أو تلفظه لولم يرق لك ، فاطمن .

الطالب : اطمئن ؟ كيف اطمئن إذا كنت لست على يقين من استمرار نموى .

للمعلم : هذا شأنك وهو هو شركك وهو مسئوليتك وتعلمك .

الطالب : ربك يستر .

للمعلم : سيحدث معى أردت .

الطالب : .ولكنك ذكرت فيما ذكرت أن النوع اللانزى يحدث فى أوقات النمو اللبس ، أظنه البصم أو الطبع على ما أذكر ، وأن المحاكاة السلوكية تحدث موقفيا ، أما التقمص فيقع بين البصم والمحاكاة ، فماهى المواءم التى تؤثر على عملية التعلم واختيار نوعه ؟

للمعلم : على ذكر « البصم » أحب أن أقول لك إن هذا النوع من التعلم قد شغل الباحثين فى السنوات الأخيرة ، فشغلت مهمهم ولم أكن أريد أن أطيل عليك فى هذه المجالة ، ولكنك شاب وهذه مسئوليتك أن تلخص معنا ، وإليك ماغلهم وشغلتى، وسيشغلك بإذن الله وحب العلم .

الطالب : هاتها ودعها تسكل .

للمعلم : لقد حاولوا أن يفرقوا بين التعلم الشرطى *Conditioned Learning*

وبين البصم *Imprinting* ، وفي الواقع آتى حين فرأت ما اسموه التلم بالبصم لم أجد فيه ما يميزه عن السلوك الوراثى ، فقد أجروا تجارب لإثبات أن نوعا من الطير حديث الولادة يصدر أصواتا خاصة بنوعه دون أن يختلط بوالديه أو أى طير آخر من نوعه ، وقالوا إن هذا السلوك مطبوع نقل إلى بريك ما الفرق بين هذه للكلمة وبين كلمة موروث ؟ وكذلك أجريت تجارب على البط الأزرق فور نفسه فوجد أنه يسير وراء جسم أزرق ( شبيه الأم ) تلقائيا وأن الصدمة الكهربية إذا انبثت من الجسم الأزرق زاد اقتراب البط الصغير منه - بعكس تعلم الارتباط الشرطى حيث للفروض أن تدهض الصدمة الكهربية إلى أن يعتمد عن مصدر الأذى، وإذا نظرت، مى في هذه التجربة أيضا لوجدت أنه سلوك موروث لا أكثر ولا أقل ، وله دلالة ، فإن هذا التصرف من جانب البط الصغير تجاه أمه أو ما يشابهها يدل على أنه عاجز تماما عن حماية نفسه ، وأن انعكس التصاقه بأمه حافظ لحياته وهو موروث لذلك ، ويستمر هذا النوع بما اسموه التلم لفترة محدودة إذ تبلغ حدته في هذه التجربة ما بين الساعات الأولى إلى ٤٨ ساعة ، ثم يعود بعدها التلم الشرطى للنحلة ، حيث يعتمد البط الأزرق متجنباً الصدمة، وكأن ذلك يعنى أنه يبلغ من العمر مبكرا قد يمكنه أن يحصى نفسه بما يؤذى بالابتعاد عنه ، كذلك قد يعنى أنه بدأ تمييزا بسيطا بين هذا الجسم الأزرق المتحرك وبين أمه الحقيقية .

وصفة عامة فقد وضنوا فروقا كثيرة بين التلم الشرطى والبصم ، منها مثلا أن البصم يختص بأول استجابة لا بأسهلها ولا بأخرها مثل التلم الشرطى ، وكذلك أن البصم يحتاج إلى جرعة مكثفة متلاحقة ... إلى آخر مثل هذه الفروق التى لا مجال هنا لتفصيلها ، ولكن الأثرى مى أن هذا النوع من التلم يبدو وكأنه السلوك الموروث لا أكثر ولا أقل اللهم إلا ...

الطالب ( مقاطعا ) : الامم إلا إذا كانوا ينون أن الوالدين هم الذين تعلموه ونقلوه إلى الجيل التالى جاهزا هسكذا بالتلم والكمال .

العلم : يا زين ماقلت ، هذا ماوصلت إليه أنا أيضا ، وهذا يفتح علينا بابا للعلم  
قده الآن وهو المؤلف التقديم الجديد : هل الماديات للكتسبة — أو بلغة  
حديثنا الآن — ، « هل التعلم للكتسب يورث » ؟

الطالب : كان هذا السؤال على لساني طيما فلماذا أسبقني ؟  
العلم : احترمتك واحترمت تفكيرك لدرجة أحسست منها أنك للعلم وأنا الطالب ،  
ثم إنك أجبت عليه في تعليقك علي البسم حالا .

الطالب : أتذكر ماذكرته في بداية حديثنا عن التعلم من أنك قلت : إن العمل خلق  
الأحياء ، وإن الأعضاء نمت لتسد حاجة وتحقق غاية ، وإن نمو الأعضاء هو  
تغير في التركيب الجيوى ، وقانا بعدها إن التعلم هو التغير في السلوك الجزئى ،  
أو الخط الكلى أو التركيب الجوهرى ، أليس كذلك ؟

العلم : انتباهك وذاكرتك تجملا في أنفرك وأخذ منك ، كي لا أخطئ أمامك،  
حصل ... ، ذكرنا كل هذا ، ويدور أن الاستنتاج البديهي وراء هذا وذلك ،  
هو أن الماديات للكتسبة من خلال تعلم بقائهم تورث حتما ، حتى قيل أن عادات  
اليوم هي غرائز للمستقبل ، وقد ثارت معركة بين اللاماركيين ( ولا مارك هو  
من قال بالتطور قبل داروين ) وبين الداروينيين المحدثين وعلماء الوراثة  
المنديليين ( الثابسين لندل Mendel ) ورجحت الكفة لفترة من الزمان في  
صالح الفريق الثانى الذى قال باستحالة وراثة العادات المكتسبة ، ولم يقتنع  
ذلك أبدا ، إلا أن أهمالا لاحقة (\*) بدأت تأخذ سبيلها إلى إثبات هذه البديهية  
التي وصلت أنت إليها وحده من واقع تفكيرك البسيط السليم ووصلت أنا إليها  
من واقع خبرتى الإجمالية ، ووصل إليها فلاسفة قبلنا بوضوح ويقين ضد كل  
السلطات الجزئية للمعارضة حتى قال روبرت سينسر الفيلسوف العالم : إنه إذا لم

---

(\*) من أهمها أعمال متفوزين وتلاميذه والانحداد السونى خاصة اعتبارا من ١٩٥٠

تسكن الماديات المكتسبة تورث فإنه لا يجسد أى سبب معقول يفسر به التطور .

الطالب : إذا لمنا وحدنا ، عنده حق والله ، ولكن يميل إلى أن الدين رفضوا هذا الرأي مذكورون أنهم المفسر ؛ إذ كيف تصور أن كل ما نكتسبه من عادات سأورثه إلى ابني ، ألا ما أسخف هذا إذا أطلق على علاقته .

للمعلم : هذا هو ، وتسلح كلة التلميم ، والمساواة بين الماديات المكتسبة هي التي أزعجت الرافضين فكرة توريثها ، ولو تقبينا تقسيمنا لأنواع التلميم وخاصة تندرجها من المحاكاة للسلوك إلى التقمص بالبصم لا يمكن حل للشككة بين التريقين إذ تقول : إن الفرض للطروح الآن يشمل التالي :

١ - ليس كل ما يتعلمه الكائن الحي - الإنسان هنا - قابل للنقل بالوراثة .

٢ - إن أم ما ينقل بالوراثة هو السلوك للطبوع غائر التثبيت في الكيان الحي .

٣ - إذا تمثل الإنسان أى سلوك متعلم حتى تفاعل معه ، وغير تركيبه نموا واستيعابا واندماجا ، كان التركيب الجديد قابل للنقل بالوراثة .

٤ - السلوك القابل للطبع ، ومن ثم للتوريث ، هو السلوك ذو الدلالة التطورية ، Evolutionary significant .

الطالب : هكذا معقول ، تفرق بين عادة لعب الطاولة وبين عادة تجميع الإنسان في جماعات على أرض تسمى الوطن لحفظ البقاء .

المعلم : نعم ما تقول والله ، نعم ما تقول .

الطالب : ولكن هل معنى بتعبير « ذو الدلالة التطورية » السلوك المفيد للنوع حسب ؟



المعلم : بل أعنى السلوك المفيد للتنوع والمهيك للنوع كذلك .  
الطالب : ياخبر 11 ، هذا يضاعف من مشوليتنا نحو الأجيال القادمة .  
المعلم : ليس في ذلك شك ، لولم تقبل هذا البعض إذا لما كان هناك تفسير كاف  
لاتقراض بعض الأنواع .

الطالب : ما أجمل هذا الحديث وخاصة حين تذكر إشارات علم الأجنة للمقارن  
Comparative Embryology إلى وجه الشبه بين أجنة الأحياء على سلم  
التطور المتراعى .

المعلم : إن علم الأجنة المقارن هو مفتاح علم النفس البيولوجى الحقيقى .  
الطالب : لو تركت نفسى مملكت فى هذا الحوار لا يتمدنا عن المقرر والذى علينا والذى  
ليس علينا ، أرجوك تكسف عن الاستطراد فإن ورائى استدكركا كثيرا ، ولكن  
قل لى أليس الاستدكار تعلما ؟

المعلم : تفيق فجأة تصدمنى باستدكارك ، ولكن عندك لابد أن تعرف شيئا آخر  
يتعلق بالسلوك الموروث ( المتعلم أصلا ) .

الطالب : ماذا عندك ياسيدى ؟

المعلم : وصف كونراد لورنز Konrad Lorenz حديثا فكرة الطاقة الخاصة للتعالة  
Action-Specific Energy باعتباره أن لكل سلوك موروث كمية من  
الطاقة المتاحة له ، وأنه حين تقل هذه الطاقة لا يمكن إصدار السلوك أو إثارتة  
وأن هذه الطاقة تمتد بالراحة .

الطالب : هل يبنى بفلك الترائز ؟

المعلم : لقد توارت نظرية الترائز فترة طويلة تحت ضربات السلوكيين ورجال  
الاجتماع ، ولكنها عادت أكثر قوة وأعد تمهديا من خلال هذه التصيريات  
الجديدة مثل الطاقة الخاصة للتعالة ، ولو أخذنا بهذا الرأى لأصبح كل سلوك  
مطبوع وموروث بالتالى غريزة قائمة بذاتها والحديث الآن من مدخل علم  
الإپولوجيا (\*) .

---

(\*) علم الأخلاق والأجناس وتكوينها : Ethology .

الطالب : الله .. ؟! الله .. !! وماذا أيضا ؟ سأعمل نفسى كأنى لم أسمع هذا الرطان .  
 المعلم : أقول لك ما ذكره نيسكو تينبرجن Niro Tenbergen سنة ١٩٥١ وهو  
 آخر ما عندى، حيث شرح فكرة الإزاحة النشاط Displacement activity،  
 فقال إن النشاط يزاح إذا لم يلاقى في اتجاهه الأصلى ، فإذا حدث صراع مثلا  
 بين سلوك ورأتى وسلوك ورأتى آخر لدرجة التناقض فإن النشاط يزاح إلى سلوك  
 ثالث، ولو تكرر هذا الضارب فإن السلوك قد يتحول تدريجيا إلى هذا السلوك  
 الثالث ، على أنه فى الظروف الطبيعية لا بد أن تطلق الطاقة فى شكل نشاط  
 صريح ، إلا أنه فى حالة قمع التعبير عن سلوك بذاته فإن الطاقة المتأخرة تبحث  
 عن طريق آخر للتعبير ، ويمكن القول أن هذه الطرق البديلة لا تحددها  
 البيئة أو الجهاز العصبي فقط وإنما تحددها هذه العوامل مجتمعة .

الطالب : بالقامة ما فائدة هذا كله

المعلم : فائدته ؟! إن له فوائد لاحصر لها فى ربط التعلم بالوراثة ، وفى تفسير  
 مسارات بعض ما يسمى الترائز وكتبها وإزاحتها .

الطالب : أليست هذه التماير من معجم التحليل النفسى .

المعلم : بالضبط ، ولكننا هنا تطرح بلنة بيولوجية أو وضع ودون اقتصار على الجنس  
 أو حتى المدون، وإنما بما يشمل غرائز كثيرة منها الحرب مثلا وكذلك طاعة كل  
 سلوك مطبوع كما ذكرنا .

الطالب : تداخل العلم فى بعضه مثلما تداخلت الوظائف النفسية .

المعلم : ولم لا ، ألا يمكن تفسير بعض مظاهر الغصام ( الشيزورنيا ) بإثارة السلوك  
 المروى المطبوع إما لقوة هذا الطبع فى ذاته أصلا ، وإما لازاحة النشاط  
 الحساس بسلوك آخر لم تتح له فرصة الانطلاق ، وعلى فكرة إن مثير السلوك  
 المطبوع اسمه المطلق Releaser وليس المثير Stimulus .

الطالب : حدثنى إذا عن الشيز وفريزيا ودمها تكل .

المعلم : لا يا عم هذا من ضمن الجزء الثالث من هذا الدليل ، ولا بد أن تدرس الآن ما تستطيع تذكره بحسب .

الطالب : إذا حدثني عن الذاكرة والاستذكار .. الله يحليك .

## الذاكرة والاستذكار

المعلم : هو ذاك فهل تذكر أولا أننا قلنا إن التذكر هو نوع خاص من التعليم بهدف الاحتفاظ بالمادة للتملة في الذاكرة ؟

الطالب : ومن هنا جاءت كلمات الاستذكار وللذاكرة وغير ذلك ؟

المعلم : طبعاً ، فهل تصور أن أصل كلمة استذكر فلان تعني في اللغة : ربط في إصبه خيطاً ليذكر حاجته ، واستذكر الكتاب : درسه للحفظ .

الطالب : إذا لو درست الكتاب لغير الحفظ فهذا ليس استذكراً .  
المعلم : نعم .

الطالب : لا يا عم ، أفضل أن ندرسه للحفظ ، فكيف يساعدني عليك هذا على الاستذكار عامة ببدا عن حديث التطور وصراع البقاء ؟

المعلم : لمستحيل أن نبتعد عن هذا الحديث أبداً ، فدراسة الذاكرة الآن تقربنا من حديث التطور والبقاء كأحد ما يكون المحرب .

الطالب : ثانياً ؟؟ فليكن ، حتى إذا لم تنجح في الامتحان نكون قد حافظنا على النوع البشري بفضل أفكارك النيرة !!!

المعلم : أفكرى أنا أم إثارتك لي ؟ اسمع ياسيدي ، إننا مودنا أن ندرك في علم النفس الذاكرة بمعنى التعلم للمحاذف لتذكر أى معنى الاستذكار ، إلا أن لها بدا أصمق ، فالخ البشرى إذ يحتفظ بأى معلومة تدخل عليه ثم يستفيد منها أو قولاً أو يتحور بها فها هو إلا معمل الذاكرة الرائع وثروة الإنسان في

طريق نمو ، وبالتالي فكل تعلم مادام قد استعمل المخ كخزن أو معمل هو نوع من الذاكرة .

الطالب : الله . . الله . . ١١ ساحت الأمور ثانية ، كل حياتنا تعلم في تعلم ، وكل تعلم ذاكرة ، فكل حياتنا ذاكرة ، وهكذا نخرج من الكل ندخل إلى الكل . . والذاكرة عندكم في السررات ١١

المعلم : ما أفكحك ، ولكنه هو ذاك ، ولا أخالك نحتاج الآن أن أذكرك بكية دراسة علم النفس بالضرورة ، وما هي إلا زوايا رؤية هي التي تجعل هذه الوظيفة منفصلة عن تلك .

الطالب : فلننظر من زاوية الاستدكار الله يخليك لأن ورأى ما متتلا (\*) استدكار التفریح والسيولوجيا والكيمياء وما أدراك ما الكيمياء .

المعلم : ولكن علينا أن نربط بين ما اختننا به حديثنا عن التعلم وبين بداية حديثنا عن التذكر وأعدك برهنة بالحديث عن طرق الاستدكار بعد قليل .  
الطالب : وهو كذلك ، هات ما تريد .

المعلم : هناك ثلاثة أمور أساسية لا بد أن تمر بها عن الذاكرة فقد تكون مفتاحا لعدد من الأبواب المتلفة :

أولها : أن العلماء من قديم فشلوا أن يحددوا الذاكرة في جزء معين من أجزاء المخ ، وقد أشرنا إلى هذا الفشل في بداية تعريف النفس ، فالذاكرة موجودة في كل المخ ممكن وهذا يؤكد ما أسماه لاشلي Lashley بقانون الفاعلية السكة (\*) وهو يشير إلى أن عجز الذاكرة يتعلق بكيفية ما يصاب من المخ أكثر مما يتعلق بمكان الإصابة .

(\*) تفل كلمة هرية : تفل صار حديثا . وتفل ساق سوتا عنفا ، وتفل الشيء حركة بنف وتفل فلافاً وظيفه : أفلله وأزعجه .

(\*\*) «Law of mass action» by Lashley proposed that defects following brain ablations correspond in severity to the amount of tissue destroyed rather than to the location of that tissue.

وبذلك أيضا يرتبط قانون لاشلي Leashley الثاني فهو قانون « تساوى الاستعداد » Equipotentiality (\*) وهو الذى يقول « رغم أن منطقة مامن المخ - تكون مشغولة عن وظيفة بذاتها - فإن منطقة أخرى يمكن أن تقوم بنفس دورها » .

وكل ذلك يؤكد وجود الذاكرة ( والتعلم ) فى كل المخ ككل .

وثانيا : إن الاكتشافات الحديثة الحالية فى علم بيولوجيا الجزيئات الجسيمة Macro molecular biology ( المختص بدراسة دور وتركيب الحامضين النوويين ، الريبوزى والديسوكسى ريبوزى DNA & RNA وخاصة فى المشيرين سنة الأخيرة ، قد فتحت أبوابا هائلة لرؤية الذاكرة ترتيبا مقبدا وتسجيلا آمينا داخل الخلايا ، أساسا فى المخ لتخصصه ، ولكن دون إسكان استعداد سائر الخلايا لتشابه التركيب الكيميائى .

ثالثا : إن وجه الشبه بين جزيئى هذين الحامضين ، وبين للورث Gene من ناحية ، وبينه وبين الفيروس Virus أصل الحياة من ناحية أخرى ، هو وجه يدعو للتفكير والربط للشئول بين عالم مختلف مثل علم التطور وعلم الوراثة وعلم النفس .

الطالب : وهكذا يصبح الإنسان بكل حضارته ونظيره ترتيبا خالوا مقبدا من حمضين خالويين .

العلم : ولم لا ؟ والحمد لله أنك درست هذه التراكيب فى علم الكيمياء الحيوية Biochemistry ولاداعى أن أكرر لك ما درست .

---

(\*) The Law of Equipotentiality, which holds that, although a given region may normally be responsible for mediation of a given function, other regions are often capable of taking over the same role.

الطالب : لا ياسيدى لقد درست هذين الحمضين في تمثيل البروتينات Protein metabolism مع تليغ خفيف إلى حكاية الذاكرة هذه ، أضافت فقد فتحت الباب على مصراعيه .

المعلم : أنا لم أفتح الباب على مصراعيه ، ولكن يبدو أن المغ هو للفتوح على مصراعيه ، وحين يأتي الحديث عن التفكير وضاعة المعلومات Information Processing سوف تبين ذلك . ، اللهم الآن أن تعرف أننا بدراسة الذاكرة ندرس كلام من التعلم والتخزين القادر على الاستعادة ذلك أن القدرة على الاحتفاظ بأى أمر من حدث سابق بنض النظر عن الكيف أو الكم والتمدد هو الذاكرة .

الطالب : اختلط الحابل بالنابل .

المعلم : لا حابل ولا نابل ، إن دراسة الفروض الكيميائية والبيولوجية الجزئية الخاصة بالذاكرة خليفة أن نضى لنا الطريق إلى (١) روعة عمل المغ أو تنظيم الخلية (٢) وكذلك إلى توضيح حقيقة ما يسمى باللاعمور ومحتواه ومخزونه... الخ داخل الخلايا وداخل المغ وبالتالي فالنصيرات الإيمرية والنفس المحتبة في الفراغ التخلي إياه لا يمكن أن تجد لها مكانا في التفكير العلمى (٣) وكذلك إلى فهم طبيعة الحفاظ على الخبرة وتمثلها أو نقلها إلى أجيال تالية .

الطالب : تعرف ياسيدى ، إن الحديث عن الذاكرة باللغة الكيميائية رافع ولكنه خطر فى نفس الوقت .

المعلم : لا خطر ولا مخزون ، فما أروع الحديث عن الذاكرة الجيلية Genetic memory التى تحمل عوامل الوراثة ، والذاكرة المناعية Immunity memory التى هى أساس تكوين الأجسام للعداء antibodies لآى هجوم ميكروبى أو جسم غريب حاس فى الوقت الحالى أو المستقبل ، ثم الذاكرة الذاتية Individual memory التى تتحدث عنها أنا وأنت أغلب الوقت .

الطالب : إن هذا الحديث يحمل الذاكرة هي كل شيء ، وقد كان التعلم هو كل شيء .

المعلم : نعم فكأن الكائن الحى مبني من كم هائل من المعلومات ( ذاكرة النوع ) وهذا الكيان جاهز للاحتفاظ بكم هائل من الخبرات ( ذاكرة الفرد ) .

الطالب : فليت لنا الإنسان إلى كم من المعلومات . . هذه آخرتها .. الإنسان بمجالاته قدده كم من المعلومات .

المعلم : حاسب عندك ، لا بد من إيضاح كلمة « معلومات » هنا ، إذ هي تعني أى تأثير خارجى أو داخلى تحتفظ به الخلايا أو يؤثر في تكوينها أو ينير استجاباتها أو يشكل عتواها ، ولستنا نمنى بالمعلومات أخبار الصباح أو المعلومات العامة مثل « الأشياء والصحة » أيام زمان .

الطالب : ولو ، فالإنسان هو هذا الكيان الرائع للتأبى بالحلب والإيمان ، ولا يمكن اختزاله إلى كم من المعلومات .

المعلم : يا أخى لم لا تصور مسمى أن هذا الكم في تناسقه الإبداعي هو معمل الحب ودفع الإيمان وتناسق التوازن ، لم هذا التباعد المصطنع بين كيمياء وفسولوجيا الجزيئات وبين الألفاظ الشعرية المنمقة ، لم لا تستمع مع ترتيب الحياة في الخلية لموسيقى الشعر في الوجود . . هذا خطأ مرحلى في استقطاب فهمنا للحياة .

الطالب : ماذا تعنى استقطاب ؟

المعلم : استقطاب يعنى Polarity ، وهنا أعنى به أن تصور الذاكرة وكم للمعلومات في ناحية . . والمواطف ورقة للشاعر ونبض الإيمان في ناحية أخرى . . إن للبح كيان كلى في وظائفه الأرقى ، وتناسقه هو قوة الإيمان وروعة التكامل معاً .

الطالب : يا صلاة النبي !! اصنع في ممر وفا وحديثي عن الحامض النووي الديزوكسيريوزي وما شابه

للعلم : حاضر ياسيدى ، لقد فرضوا عدة فروض لتفسير الذاكرة أهمها :

١ - إن هناك دوائر عصبية تتكون أثناء عملية استيمااب للمعلومات ( وذلك على أساس كهربى ) ، وهى تتكون نتيجة لارتباطات مشبكية Synaptic جديدة ، وسميت هذه الفروض : الفروض الدوائية Circular (electrical) hypotheses وهى على أحسن الفروض لا يمكن لشرح حفظ محتوى الذاكرة بمد تماسكه وراثته ، وهناك تجارب عديدة تدل على أن المنطبع ( الإنجرام Engram ) ليس كهربيا بحقا لأنه يبقى بعد أن يتوقف النشاط الكهربى الحيوى تماما .

٢ - إن هناك عمليات كيميائية تسهم فى تخزين وتماسك المعلومات العصبية ، ويستمد من يقول بهذا الفرض أن هناك تمثيلا لبروتينات جديدة تتدخل فى التسهيل الدائم للتوصيل عبر للشبك العصبى ، أو غير ذلك من العمليات ، ولكن منتقى هذا الفرض لا يزعمون أى تجميع تنظيمى للذاكرة .

الطالب : كلها فروض فى فروض ، وحق أصحابها غير مقتنعين بها ما هى حكاية علمكم هذا ؟

للعلم : هذا هو العلم فى كل زمان مكان ، ولكن لتصبر قليلا حتى أحدثك عن الفرض الثالث الأقوى .

الطالب : وما هو ؟

للعلم : هو الفرض الكيمى الجزئى للذاكرة Chemical Molecular hypothesis وهو لا يعتبر أن الجزئى المجمع للذاكرة يشبه فى عمله وتنظيمه الشريط فى الحاسب الإلكترونى ولكنه يعتبر الجزئيات المعلقة Macro molecule مثل لوحة ليدبذبات خاصة للمثير العصبى ، ويفترض أن التجميع الجزئى إنما يضاف إلى مسار خاص فى المخ .

الطالب : أرى كنتى ولم أعد أستطيع للتابعة .



المعلم : انبسط الأمر : ياسيدى إن الملع البشرى ليس مثل شريط التسجيل ولا هو  
مشغل شريط الكمبيوتر ، وإن الأرجح الآن أن الجزيئات العظيمة  
Macromolecule التى تمنى حمض النيوكليك ، والتى لها قدرة هائلة على إعادة  
ترتيب محتواها هى التى تحتفظ بالنباتات الذاكرة وهى القادرة على استرجاعها  
مع همل الدوائر العصبية جنباً إلى جنب .

الطالب : ولكن هل من إثبات لدور هذه الجزيئات ؟

للمعلم : توجد بعض العلامات الإيجابية بلا أدنى شك ( راجعها بإفاحة عالم اسمه  
جلاسيمان حتى سنة ١٩٦٩ ) ولكن لا يوجد دليل نهائى على ذلك .

الطالب : اللهم ، ما هى هذه العلامات الإيجابية ؟

المعلم : خذ مثلاً تجارب تسمى تجارب ديدان «البلانوريا» ، علموها استجابة معينة لصدمة  
كهربائية معينة ثم قطعوها ونمى نسلها من جديد وتبين أن النصف النامى  
الجديد هو متدرب على هذه الاستجابة دون تعليم ، كما أن هناك ما يشير إلى  
أنه حتى أكل قطع مدربة من البودة للقطعة قد يترك أثراً يثبت إمكان نقل  
التدريب ، ربما من خلال هذا الحمض .

الطالب : يا أحلوة !<sup>١</sup> يعنى حين أريد أن أحفظ علم النفس التهمك وأسرع !!

المعلم : رجعت إلى فكاهتك قبل الألوان ، دعنى فى حماسى حتى أقول لك ما أريد  
بما سيغيب أملك أكثر ، لقد راجع العلماء هذه التجارب حتى ظهرت مقالة فى  
أغسطس سنة ١٩٦٦ فى مجلة « العالم » موقعة من ثلاثة وعشرين عالماً يمثلون  
سبعة بمامل تملن فشل إعادة تجارب نقل الذاكرة ، حتى بالنسبة لحقن جرذان  
ساذجة بواسطة الحامض النووى الريبوزى من جرذان مدربة ... وكانت مثل  
هذه التجارب قد أعلن نجاحها من قبل عام ١٩٦٥ ( جاكون وغيره ) .

الطالب : وكأنك يا جاكون لم تستيقن ، أليست هذه هى الصورة الحديثة للقول  
« كأنك يا بو زيد ما غرقت » ؟

المعلم : لا عندك ، لقد نشر اثنان من العلماء الثلاث والعشرين بعد ذلك بشهرين اثنين أن نقل الذئبكرة ممكن ومع ذلك اهتزت الأمور تماما . . بلا أمل في رجوع البندول إلى الثبات قريبا .

الطالب : ولو . . . إذ يستحيل أن أحمود أن « سندوشات » مع الضأن ستجملني « أنطح » القدر .

المعلم : بالرغم من سخرتك هذه ، فقد أوصلت إليك ما أريده .  
الطالب : لا تخدع نفسك ، أنت لم توصل لي إلا الحيرة .

المعلم : ولعل هذا ما أردت توصيله ، وعلى كل حال فإن هذه الحيرة قد سمحت علماء للوصول بتجارهم إلى حد فصل المادة الفعالة وهي من الببتيدات Peptides ، وهذا ليس متناقضا بالضرورة مع فكرة الدوائر المصيبة والاتجاه الحالي هو الجمع بين النظريتين كأذكرت لك (قام بذلك عالم اسمه أنجار سنة ١٩٧٢-١٩٧٣) فقد افترض أن التنظيم الجزيئي يشبه لوحة للورود للشيرات المصيبة عبر المشبك العصبي ، وحسب مفهوم « المرات المتميزة كيميائيا » فإن النيورونات المقدر لها أن تكون في المر نفسه تتعرف بعضها على بعض بواسطة لافتة جزيئية ملتصقة بها ، وقد ذهب إلى تفسير الوراثة بنفس الطريقة ، فهذه العملية التمازجية الكيميائية المحددة وراثيا إنما تضبط النمو الجيني للمخ وغيره . . . هل يكفي هذا أم أزيدك تفصيلا .

الطالب : لا ياعم يكفي وزيادة ، بمرحلة لقد بدأت أخاف من هذه الأبحاث .

المعلم : وهل يخاف أحد من العلم ؟

الطالب : طبعاً . . تصور لو أن الحساية أصبحت في الإمكان ، وعرف ما هو الببتيد الذي ينقل المواد والاتجاهات ، وتطورت التكنولوجيا ، وأصبحت توجد مصانع لببتيد الأخلاق حسب الطلب ، إذا لذهب رئيس دولة ما ، وطلب من

الصنع خلاصة يتقيد التفكير الانصياعى أو يتقيد الحرب ضد المخالف ... إذا  
لضاعت البشرية بلا جدال .

المعلم : ألم أقل لك إنك تفهم ما أريد بالرغم من مقاومتك، إن هذه المخاوف قد أثارها  
المعلماء بالفعل .

الطالب : ولكن قل لى ، هل هذا علينا فى الامتحان ؟

المعلم : ياليت ، أقول لك : نضع موجزه فى المامضى (\*) إحتياطيا .

الطالب : وهل هذا علم نفس أم كيمياء ؟

المعلم : أكلك بالثقة التى اعتدت احترامها .

الطالب : ولكنى بدأت سؤالى عن كيف يساعدنى علمك أن استذكر التثريب  
والفسيولوجى والكيمياء ، فقلبتها لى كيمياء وأحاض وخلاس .

المعلم : ياسيدى هناك بعض القواعد التى تسمى بتدريب الذاكرة Memory training  
أو توضع أحيانا تحت اسم « الاقتصاد فى عملية الاستدكار » Economy  
in Memorizing فإذا غثت أن كنتين بها أقولها لك ياسيدى برشوة مؤقتة .

الطالب : يا أخى قلها وخلصنا .

المعلم : ١ -- عليك أولا أن تبعد للشككات Distractions سواء كانت إخراجية

(\*) The memory was said to be stored through memory traces that affect circular transmission across neuronal synapses. This has been proved to be insufficient. The evidences are increasing now towards verification of the molecular hypothesis where the RNA and DNA macromolecules are said to be reorganized in memorizing in a way that permits storage of behaviour and reproduction. Experiments have proved that this could be true. Although the results are not sure or agreed upon everywhere, it represents a good start towards understanding the biology of memory. Memory transmission through injection of the RNA, or eating parts of the learnt organism (e.g. Planaria worms) are still debatable.

مثل صوت مذياع نفاذ أو داخلية مثل التفكير في حادث مؤلم أو في مهمة أخرى أو في أمل لم يحقق ( مثلما في أحلام اليقظة ) .

٢ — ثم حدد هدفك من الاستدكار Identify your task ، فإذا كنت تريد معرفة أبعاد موضوع معين فحدد ذلك ابتداء ، وإذا كنت تريد أن تراجع درسا بذاته فاعلم ذلك لنفسك ابتداء ... وهكذا .

٣ — ثم حاول أن تفهم ماتريد أن تستوعب ، دون أن تفرح بالقيم وتكتفي به .

٤ — فإذا كان للوضوع منشبا فابحث عن علاقات بين أجزائه ، سواء كانت هذه العلاقات ظاهرية ، أو علاقات تشابه ، أو علاقات تمارض ، فإن ذلك يربط للوضوع بيضه لسهولة .

٥ — فإذا انتهيت من حفظ موضوع ما ، فلا تتركه حتى تسميه لنفسك وبذلك تدرك ما أحملت من نقاط ، وما فائدك من إقتان ، وما تحتاج من مراجعة .

٦ — وحتى إذا عرفت أنك أحسنت التسميع فلا تكتفي بهذا ، ولكن عليك أن « تثبت » للوضوع الذى قد حفظته حقيقة وفلا يسمى هذا أحيانا زيادة التعلم Overlearning .

٧ — وبالنسبة للوقت ، فكل الأوقات تصلح للحفظ ولكن ربما كان أفضل الأوقات هو ما أحسنت فيه بخليط من الجنس والمهذوء الداخلى ، وربما كانت المراجعة الصباحية لما استوعب في الأمس القريب عاملا مساعدا على تثبيت المادة .

٨ — وأخيرا فإن استيعابك للوضوع ككل في بداية الأمر لتلم بكل

---

Memory training (and/or Economy in memorizing).

(1) Shut off distraction, whether external (a noise) or internal (a thought or a need).

(2) Identify the task: whether to know its dimensions, to grasp basic points or to learn it in detail, by heart...etc'

أطرائه ، ثم نجزته إلى أجزاء تتقن كل منها على حدة ، ثم الربط بين الأجزاء ، كل ذلك قد يفيدك في استيعاب المادة بشكل أكيد مطمئن .

٩ — عليك بمد كل هذا بالمراجعة بين الحين والحين ، ولا تسمع لنفسك شيئاً طال عليك المهد به ، إلا إذا راجعته أولاً حتى لا تنفقد فهمك بنفسك .

١٠ — وقد يفيدك أن تستعمل أكثر من حاسة فذا كر صوت مرتفع أحياناً وفي بعض المواد دون الأخرى .

الطالب : تذكرني هذه النصائح المادة بإذاعتك « تذكره نجباح » في الثانوية العامة .

المعلم : بصراحة إنى أخجل حين أعطى النصائح هكذا مسطحة ، وأفضل أن نحل إليها بنفسك ، ولكنى أعجب حين ألقى بعد سنوات عن ألام من مثل هذه البرامج فائدة لم تكن فى حسابى ، ومصدقى أنى خبرنى مع هذا البرنامج هى من بين دواعى لكتابة هذا العلم بهذه الطريقة .

- 
- = (3) Try to understand the subject by any means.
- (4) Grasp the essential relation between its parts whether this relation is similarity or contrast or any other relation.
- (5) Recite what you have learnt to yourself or to any other.
- (6) Even if you are sure that you have grasped the subject, you need to overlearn it by memorizing it once (or more) again.
- (7) Any time is good for memorizing, but it is believed to be best after relaxation where you are both enthusiastic and internally calm.
- (8) Grasp the subject as a whole, then study part by part up to perfection, and ultimately reconstruct the parts into a whole once again.
- (9) Revise whenever possible, and better do not recite any subject unless you revise it first in order not to loose yourself confidence.
- (10) You may benefit by using more than one sense e.g. by studying in loud voice.

الطالب : وأنا أيضا أحس أنها نصائح يصعب اتباعها وإن كانت قد تفيد ، ولكن الواحد منا وما تعود .

المعلم : بالضبط : الواحد وما تعود ، ولو أن « التعود » كما افقنا هو تعلم أيضا .  
الطالب : ولكن ماذا يفيد لو اتبعت كل هذه النصائح ثم نسيته ما حفظت ، إنه ينجل إلى أن أنسى كل شيء أولا بأول .

المعلم : إن حديثنا لا يكتمل إلا إذا تناولنا موضوع « النسيان » هذا ، وأنا مسرور أنك قلت « ينجل إلى » ، لأنه في خبري لم يأت أحد يشكو من ضعف الذاكرة ثم ثبت بأي اختبار ، أو امتحان أنه فعلا ضعيف الذاكرة ، وإنما هي عدم ثقة بالنفس ، وطمع .

الطالب : طمع ؟

المعلم : نعم طمع ، فالواحد منكم يريد أن يسترجع مائة صفحة في ثانية واحدة ولا يريد أن ينسى ولا كلمة طول الوقت ، فإذا نسي أى جزء ، وهذا طبيعي ، حول الدنيا وجاء يشكو من النسيان .

الطالب : هل تنسى أن النسيان كله وهم في وهم ؟

المعلم : النسيان حقيقة هامة ، ولكن شيئا مما تعلمه لا يحتفى من ذاكرتنا أبدا أبدا ، كل ما هنالك أنه يعتمد عن متناول وعينا ، ويمتص أحاسانا على استدعائنا إياه .

الطالب : ألهذا هو النسيان .

المعلم : بالضبط .

الطالب : وكيف تقلل من النسيان .

المعلم : بأن محسن الحفظ Retention ، وهذا يرتب على حسن عملية الاستدكار

---

(\*) Forgetting refers to the inability to recall memorized material which goes far away from our conscious grasp.

حسب ما ذكرنا كما يتوقف على التثبيت ، والمراجعة ، والتنسيق للمادة المحفوظة ، وأخيراً فإنه يتوقف على الزمن حيث يزيد معدل النسيان بعد الحفظ بدرجة سريعة ثم يتباطأ بعد ذلك .

الطالب : وما أسباب النسيان ؟

المعلم : (١) الزمن يا أخى هو خسر ملى ، وليس الزمن فى ذاته ولكنها الأحداث التى تستجد أثناء مرور الزمن هى التى تتراكم فوق الذكريات الأقدم فتبتعد أكثر وأكثر فى عزلة الذاكرة بعيداً عن متناول التذكر ( قالوا أحب غدا تنسى هوى أمس ) .

(٢) وقد يقال أن عدم استعمال المادة المحفوظة يصيبها بالضمور كما ضمرت ذبولنا إذ كنا قروداً ونحن فى طريقنا إلى البشرية لأننا لم نعد نتمتع بها .

الطالب : ولكننا أحياناً ننسى ما يمر بنا من خبرات « فوراً » دون زمن يمر .

المعلم : (٣) هذا نسيان إيجابى نشط ، نحن ننسى ما نكره ، ننسى مياد طبيب الاسنان ، أو اجتماعاً ثقيل الظل لا جدوى منه ، وهذا ما يسمى أحياناً النسيان بالكبت .

الطالب : ولكننا إذا نسينا حادثاً ما أو شيئاً ما ، فقد نذكره بعد مدة وحدنا دون استعادة حفظه أو مراجعة ، مع أن مزيداً من الزمن يكون قد مر عليه .

المعلم : ما أذكرى أسئلتك ، ولكنها تحتاج إلى مجلدات لرد عليها ، على كل حال فإن من أسباب النسيان (٤) أن يتغير موقف التثبيت Change of set ، فإذا حفظت شيئاً فى موقف ما ثم تغير الموقف ، فإنك قد لا تذكره ، فإذا رجعت إلى نفس الموقف الأول تذكرته (٥) ، وقد تعود الذكريات نتيجة لتراكمات كثيرة ويحدث ذلك أحياناً فى المرض الذى يسمى الهوس mania مثلاً .

(\*) Causes of forgetting could be:

(1) Passage of time through what happens during that time which interferes with the previously memorized material (Interference theory).

الطالب : في المرض ، كنت أحسب أننا في المرض نلجأ كل ما كان ، وأن العلاج وهيفته أن تذكر عقدا القديمة ونواجهها .

المعلم : ألم أقل لك أن هذا جانب واحد من بعض ما شاع عن التحليل النفسي ، وهو جانب ضئيل جدا جدا ، ولكني رأيت العجب العجيب بالنسبة للتذكر المزعج في خبرة للرض .

الطالب : حدثني عن ذلك ، فإن سيرة المرض والعلاج تجذبني أكثر من هذه المادة الجافة والتصامع السطحية .

المعلم : سوف يأتي ذلك في الجزء الثالث من هذا الدليل ولكني أكتفي هنا بأن أذكر لك بضعة أمثلة توضيحية ، فقد شاهدت في مرض الاكثاب ( القهقري خاصة : أي السنف الداخلي المقرب من حافة الجنون ) هجوم الذكريات الحزينة ، وتذكر الأخطاء لتأفة التي حدثت ربما بمحض الصدفة ، والمبالاة في استرجاع الأخطاء التي يعتقد أنها لا تنتشر ، هكذا دون مبرر ، ويستحيل أن نعيد للمريض منطلقه السليم من أنه كان ينبغي قبل ذلك بكل هذه الأفكار والذكريات سلبا مما في ، فهو يصر على أنه ما كان له أن يلقى . . الخ .

---

= (2) The memorized material which is not used or applied is said to be a subject of disuse (Disuse atrophy theory) (like the disuse of organs e.g. human tail, during evolution).

(3) We may forget immediately and actively those events which we do not like to face or confront (shameful or painful) by throwing it directly into the deeper layers of our memory store ( sometimes called unconscious ) and this is called repression .

(4) Occasionally we forget something in a particular set, and when we go back to the original set where we have memorized that thing we remember it on the spot. This is forgetting due to change of set.



الطالب : وهل يذكرها المريض هكذا فجأة دون مبرر .  
المعلم : أحيانا تهجم عليه فجأة مع بداية المرض غير المفهومة ، وأحيانا تتسلسل بعد حادث بسيط يذكره بإحدى هذه الميمات من الذكريات .

الطالب : وهل يحدث هذا في كل حالات الاكتئاب ؟  
المعلم : إياك وأن تستعمل كلمة « كل » هذه في علمنا هذا ، ولا فيما يستجد من علوم متعلقة به ، إن اختلاف الأعراض يجري من النقيض إلى النقيض ، كما أن هناك أمراضا مثل حالات البارانويا تتور فيها ذكريات الاضطهاد والظلم والاعتداء والتهوين بدلا من ذكريات الذنب والأخطاء والمعجز ، وهناك مرض ثالث اسمه الهوس تتور فيه ذكريات القوة والانتصار والاعتداد بالنفس .

الطالب : عجيب أمر أمراضكم هذه ، كأن كل مرض منها يترك مفتاح حجرة معينة من حجرات المخازن الموسومة للذكريات ، فإذا نشط فتح الحجرة الخاصة به فانطلقت الذكريات التي تتفق مع طبيعته ، أى التي كانت في حجرته .

المعلم : ما أذكاك !! ما أذكاك !! والله العظيم أنت طالب عالم معلم .  
الطالب : لا تتلعغ في ، أنتعجر .

المعلم : اكلمك الصراحة ، فقد راعيتي هذه الاستعادة الذكريانية النوعية - حتى وضعت فرضا خاصا بي يربط بين نوعية المرض والمستوى العصبي الدوائري المقابل لحديثه ، والمستوى الخلوي الذكرياتي للثائر معه ، والمستوى الكيميائي المقابل والمستهدف إحباطه لعلاج هذا المرض ، كل ذلك كان بعد أن لنت انتباهي مثل هذه الملاحظة التي ذكرتها أنت الآن وأنا أحكي لك عن أنواع الذكريات للاستعادة وهي تنشيط ذكريات بنيتها مع مرض بذاته .

الطالب : لقد فهمت عن هذا الفرض .  
المعلم : عندك عندك ، إن هذا سيأتي غالبا في الجزء الثالث من هذا الدليل .

الطالب : لقد أيقنت أن التسيان نعمة ما بعدها نعمة .

المعلم : أيتها إيلك وأن تشكو منها بعد ذلك .

الطالب : على شرط أن أستطيع أن أذكرك ما حفظت في الامتحان .

المعلم : أنت وعطارتك ، ولكن عليك أن تعرف أن التذكر ، وهو العملية الثالثة في الذاكرة بعد الاستدكار والحفظ له صورتان : الاستدعاء Recall والتعرف Recognition ، والأول تمارسه في امتحان التحرير العادي حيث تستدعي من الذاكرة ما حفظت دون أن يكون أمامك ، أما التعرف فهو يشمل أن تتعرف على ما سبق أن هأيت ، مثل امتحان التعرف Spotting في علم التشريح ومثل بعض « امتحانات الأسئلة للمتددة » M.C.Q.

الطالب : صحيح . . صحيح ما تقول .

المعلم : كما أحب أن أذكرك أن التذكر درجات ومستويات ، فقد تذكر الذكرى الفاظا بلا صور ، وقد تأتي صورة الذاكرة بكتابتها إليك ، وقد تتجسد حتى لتصبح صورة وكأنها الرؤيا ، وهكذا .

الطالب : أكاد أقول كما بدأنا إن الإنسان هو مجموعة ذكريات .

المعلم : إنه كم من المعلومات بلا حدود ، ثروة متدفقة ، وكلما طأشت مدى أوسع من هذه الثروة واستدعت منها واستعملتها وتخلتها وربطت بين مكوناتها كانت حياتك أعمق وأثري ، فأنت أغنى الناس لو عرفت ما أصبح عائلتك .

الطالب : صدقني أتي كنت أشعر بالبراء فلا ، ولكن يبدو أن كلمة السر لا يرفعها الكثير منا .

المعلم : أحيانا تصور أن هذا أحسن ، وأحيانا تصوره قوة البناء البشرية قاطبة .

الطالب : أحس بي أقرب إليك حين أعاهد حيرتك الحقيقية وتذبذبك .

المعلم : فكروا للصحة والأمانة .

الطالب : ولكن إذا كان الإنسان هكذا : كم ذكريات ، ألا يكون اضطراب الذاكرة مرض ما بعده مرض ؟ .

المعلم : تريدنى أن أحدثك عن اضطراب الذاكرة (\*) ؟

الطالب : بلى .

المعلم : ليس هذا مجاله ، ومع ذلك فإن الذاكرة قد تعمد وتسمى «حدة الذاكرة» *Hypermnnesia* ، وقد تقل أو تنحى تماما وتسمى «قد الذاكرة» *Amnesia* . وقد يكون قد الذاكرة فى فجوات *Amnesic gaps* وهذا متعلق بالسكت الذى أشرنا إليه بالنسبة للذكريات غير المرغوب فيها وقد ، «تريف الذاكرة» *Falsification* حيث تذكر تفاصيل لم تحدث ويبدو هذا فى الشهادات غير الدقيقة والمزورة فى ساحة القضاء *False testimony* وحين نغفل فجوات الذاكرة بمالم يحدث إطلاقا تسمى أرابيف *Confabulation* بل وحتى الهلوسة *Hallucinations* يمكن أن تعتبر نوعا من اضطراب الذاكرة ، وهكذا وهكذا مما سنعود إليه فى الجزء الثالث من هذا الدليل .

الطالب : إذا كان الإنسان هو كم من المعلومات الموروثة والمحفوظة بالذاكرة فماذا هو صانع بهذه الرحمة من المعلومات المألثة عنه وخلاياه .

المعلم : إن هذه الثروة هى أدوات حياته جميعا وخاصة وهو على قمة الهرم الحيوى إذ هو بها يستطيع أن يفكر ، وحين نشأت الالة وفرت عليه مكانا هائلا لأن الرمز أصبح يقوم مقام المعلومة الأصلية ، ولما نشأت الكتابة أصبحت أصبح مخزن آخر خارج منه وذاته هو الكتب ، وأصبح امتداد عبر الأجيال ليس قاصرا على النقل بالجينات ولكنه امتد إلى النقل بالكتابة أيضا .

(\*) Disorders of memory are.

(1) *Hypermnnesia*

(2) *Amnesia*

(3) *Amnesic gaps*

(4) *Falsification*

(5) *Confabulation*

(6) *Hallucination (& false testimon)*

- الطالب : عفرت هذا « الإنسان » .  
المعلم : أى والله عفرت ، ولكن أحيانا عفرت على نفسه .  
الطالب : كلامك يحسن ألف لحظة أرجع ما هو أنا ، حق يكاد يملؤنى الفخر .  
المعلم : الفخر . . . . . والمسئولية .  
الطالب : والمسئولية ، وإن كانت هذه الحكاية تحتاج إلى تفكير .  
المعلم : والتفكير من أعظم ميزات الإنسان ومسئوليته معاً .  
الطالب : ولكن قل لى أين يقع التفكير من التعلم والذاكرة ؟

### التفكير Thinking

المعلم : إنه يكاد يكون الهدف من التعلم والذاكرة ، فإذا كان التعلم هو تنير فى السكائن نتيجة للخبرة وكانت الذاكرة مرتبطة بكم المعلومات للورثة والمكتسبة ، فإن التفكير هو استعمال هذا وذاك على محتوى الفل ومستوى الرمز معاً .  
لهدف التفكير وحل للمشاكل (\*) والإبداع معاً .

الطالب : لو أن التفكير هو حل للمشاكل فلا بد أننا لا نفكر ، لأن المشاكل من حولنا يبدو أنها لا تحل .

المعلم : عدت إلى فكاهتك الظرفية ، ولو أنى أحب هذا النوع من الفكاهة من الشباب خاصة ، فالمشاكل تحل حين نقرر حلها ، لا توقف ستفرج عليها ولا ننظر من غيرنا حلها ، ما علينا ، المهم أنا أو اهك أنى لم أرض أبداً عن أن يعرف التفكير بأنه حل للمشاكل Problem solving وإن كنت لم أجده تعريفاً مقنناً بحد .  
الطالب : هل سترجئى لدولة التعاريف ثمانية .

المعلم : ولم لا ؟ ، على كل فقد ذهبت إلى تعريف بسيط للتفكير لعله يرضيك مرحلياً

(\*) Thinking is concerned with using the information occupying the memory store in: problem solving, adaptation and creation. This is achieved on both action and symbolic levels.

وهو أن التفكير عند الإنسان ليس قط « استعمال الرموز والذكرات لحل مشكلة أو الوصول إلى هدف ( مسبق في العادة ) بل هو على المستوى الأشمل : « الترابط وإعادة الترابط على المستوى النيوروني والجزيئي الذئطى لتحقيق الوصول إلى غاية ليست بالضرورة فى المستوى الشمورى(\*) » .

المطالب : لقد عقدتها ياسيدنا ، كنت أفضل هذا الحل السهل وليكن التفكير هو حل المشاكل ، وخلاص .

العلم : ياليتة ينفع ، إن المسألة متصاعدة التعقيد ، والتفكير على كل حال يقع على مستويات ، لذا كان حل المشاكل هموريا مستوى ، ظاهرا فالترابط وإعادة الترابط على مستوى النيورونات والجزيئات العظيمة مستوى مواد أعمق وأساسى ومرمبط مباشرة بالمستوى الأول .

المطالب : ألم أقل لك أنك ستنتقل إلى حكاية المستويات وسبعان من يوقحك .  
العلم : إن عملية التفكير - الرمزى خاصة - هى روعة ما يميز الوجود البشرى والساوك البشرى ، ثم إنه فى عملية الترابط التى يقوم بها على المستويات جميعا من الأسطح إلى الأعمق إنما ، يقوم بوظيفة الإسهام فى تماسك اللخ البشرى وتنظيمه .

المطالب : بالذمة هل هذا كلام ؟ ، كيف يمكن للوظيفة أن تسهم فى تماسك وتنظيم التركيب الذى هو سبب تاجها .

العلم : يا سلام !!! إن هذه هى القاعدة حيث يكون التناقض ليس بين أجزاء التركيب فحسب بل يتم بتنذية مرتجمة Feed back بين الوظيفة ( أى النتائج )

---

(\*) Thinking (in human beings) is said to be utilizing symbols and memories to solve a problem or reach a goal. This looks an insufficient definition. On a more general level it is considered as association and reassociation on both neuronal and macromolecular levels in order to achieve a goal not necessarily conscious.

وبين التركيب الذى أصدرها ، وهذا القانون ليس خاصا بالأجهزة البشرية  
فحسب ، بل إن الأجهزة جميعا تصان ويطول عمرها إذا ما كانت وظيفتها  
تؤدى بالكفاءة المناسبة لتحقيق الغاية التى صنعت من أجلها .

الطالب : الله . . والله . . ومن أين لك بكل هذا اليقين ؟ ، هل أجريت تجارب  
لترى كيف أن التفكير المهادف للتنظيم يحفظ خلاياه ؟

المعلم : رجنا لصيق الألفى يا صديقى ، لقد قلت لك إن وسائل دراستنا متنوعة  
ولست فقط التجارب ، وسدنى يا أخى لقد رأيت نتائج التفكير غير المترابط  
غير المهادف فى خبرتى الكليينكية تناجا خطيرا على الخلايا ذاتها ، ورأيت  
بضعة حالات لم أصلها بعد وقد فقدت النيورونات غشائها الميلى حين  
اصطدمت سلسلة التفكير المنظم للنعج بإحباط وجودى مهول حتى شابهت  
الحالة ما يمكن أن يسمى التليف للتناثر Disseminated Sclerosis ولكن  
ما عليك الآن من التفاصيل ، المهم أن تذكر أن التفكير ( الثنائى بالذات )  
هو عملية أساسية فى تنظيم النعج والحفاظ عليه .

الطالب : ما هى حكاية « الثنائى بالذات » هذه ؟ كلما تكلمنا عن التفكير قلت عنه :  
حل للمشكلة ووصول لغاية ، أى غاية تنفى على وجه التحديد ؟

المعلم : بوى لو نجيبت هذا السؤال ، لأن كلمة التناية ليست واضحة لدى أحد ، وهى  
دائما مقرونة عندك وعند زملائك بأحداث جارية مثل اللجأج أو « الزواج »  
وعند غيرك من هم أكبر منك بأوضاع سطحية مثل « الوصول » وغيره ، وإنما  
أعنى بقولى « التناية » جمعا بيولوجيا يبدأ من اعتبار التناية هى الحياة ذاتها وقد  
تسطح حتى تصبح التناية هى لثة عائرة ( وهو بعد بيولوجى أيضا ) — وقد  
ضلت ذلك فى مكان آخر (\*) . —

(\*) دراسة فى علم السيكونيولوجى المؤلف من ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٦ ، ٥٧ المؤلف —  
التأخر دار الند للثقافة والنفس ١٩٧٩ القاهرة .

الطالب : لا . لا . لا . حدثني عنها هنا ولو بإيجاز .

المعلم : أنت تفتح على نفسك أبواباً لم أكن أنوى أن أتطرق إليها ، وسوف أوجز لك هذا الأمر بأسرع ما يكون كاخبرته في محالي السكايبكي (\*) .

١ - لكل عملية تفكير ( سواء ظهرت في تمييز مباشر أو لم تظهر ) هدف قريب أو بعيد .

٢ - إن هدف الفكرة حتى في أبسط صورها ( مثل إلغاء تحية ) هو الذي يحدد انبثاقها وانتهائها - وفي هذا المثل هو التواصل أو المجاملة أو إغلاق مادة أو كل ذلك معاً - .

(\*) The thought processes: discipline and interrelations.

(1) Any thought process has its goal.

(2) The goal determines the initiation and ultimatum of the thought process.

(3) Thoughts are organized concentrically around a central idea, but each peripheral idea is a central idea in itself (Compare the solar system).

(4) Conscious central ideas alternate with one another (Gestalt phenomenon).

(5) Other ideas (than the central one) could be:

(a) The following idea; which runs along with, and is attached to, the central idea.

(b) The potential recessive idea which represents a ready to act background idea.

(c) The opposing idea; which is recessive under normal conditions but is particularly contradictory to the original central idea.

(d) The paracytic idea; which occupies consciousness simultaneously but which is neither harmonious with, nor opposing to, the central idea. However it handicaps its fluency.

(e) The acentral idea; which is both parasitic and opposing and occupies the same matrix of consciousness as ruminative compulsive neurosis and in acute hesitancy in schizophrenia.

٣ - إن الأفكار ترتب ترتيباً هوريا حيث توجد فكرة مركزية Central idea أساسية لها هدف أساسي ثم ترتبط بها وتدور في فلكها أفكار أخرى لها أهداف أقرب .

٤ - تعتبر هذه الأفكار الأقرب أفكاراً مركزية لما دونها وهكذا .

٥ - في لحظة ما ، تظهر على السطح ( في ما يسمى الشهور ) فكرة مركزية ظاهرة ، ومما كانت قادرة على تسليق بقية النشاط الفكري والترايطي ، فإنها بدورها مرتبة بفكرة مركزية أعمق وأشمل .

٦ - تتبادل الأفكار للركزية الشمورية ( الطرفية بالنسبة لما هو أعمق ) مع بعضها حسب الاهتمام واللمحة والمتطلبات الواقعية .

٧ - يتم هذا التسلسل والتعميد بين الأفكار للركزية المتعاضدة في نظام متلاحق تلقائي ، وهو نظام لا يسمح عادة بالظهور في دائرة الشهور إلا للفكرة المحطية المرتبطة بهدف واضح قريب في المادة .

الطالب : عندك عندك ، لقد ذوقتها حتى كدت أفقد الحيط من يدي ، أعني من عقل ، فلا أتسلسل معك مثلاً لتسلسل الأفكار للركزية وتوابعها ، ولكن هل يوجد أفكار غير مركزية ؟

المعلم : هأنذا تسأل السؤال ، فإذا أجبتك ولو بإجازا قلت عندك عندك .. وصحت شكياً ، توجد يا سيدي أفكار غير مركزية ، وإليك بعضها قبل أن ترحع في كلامك ، فنحننا بالإضافة إلى :

١ - الفكرة للركزية الأساسية :

٢ - الفكرة التابعة Following idea ، وهي الفكرة اللازمة والمتجذبة إلى الفكرة للركزية والمساهمة في تحقيق هدفها في تناسق تلقائي .

٣ - الفكرة التنمعية الكامنة Latent Receptive Idea وهي



الفكرة البديلة القائمة في « الأرضية » Background مرحليا والمستمدة للشحن بمجرد وصول للفكرة المركزية الأولى إلى هدفها ، أو عجزها عن ذلك تماما .

٤ - الفكرة المعارضة Opposing Idea : وهي متاحة أيضا ولكنها مبعدة ، وفي نفس الوقت ضالة بالسلب أو بالإيجاب ، ( أى أنها قد تعوق الفكرة الأصلية المضادة أو تدفعها كقافية منها ) ، وفي الأحوال العادية تكون أقرب ما تكون إلى تقيض الفكرة المركزية الأولى المحتلة للشعور وتعمل إيجابيا كما ذكرنا بالتهديد بإحتمال العكس فتثبت الفكرة الأولى المحتلة للشعور ، وهي في نفس الوقت فكرة بديلة جاهزة للسمل مثل الفكرة للتنحية ، ولكن في ظرف أكثر تعقيدا لاجمال لتفصيلها هنا .

٥ - الفكرة الطفيلية Parasytic Idea : وهي التي تحل الشعور أو ما قبله مباشرة أيضا في نفس الوقت مع الفكرة المركزية ، ولكنها لا ترتبط بها ولا تسير في فلحها بل تشوعها ( حتى ولو لم تكن تقيضها ) وهي مشغولة جزئيا عن الريغة والنموض وعدم التركيز عادة .

٦ - الفكرة اللامركزية Acentral Ideas ، وهي تصف بأنها معارضية طفيلية أيضا ، وبلا هدف ترابطي شامل ، وإن كان محتواها الاضمر مترابط في ذاته ، وهي تظهر بشدة في حالة الصواب الاجترارى وهي تحتل الشعور بنفس القوة التي تحملها الفكرة الأصلية المركزية تقريبا .

الطالب : يا ليتي ما سألت ويا ليتي ما فهمت ، فهل هذا علينا في الامتحان ؟  
المعلم : لا أظن أنه عليك في امتحان آخر السنة ، ولكنه عليك في امتحان الحياة بلا شك .

الطالب : الحمد لله أن امتحان آخر السنة فكرة مركزية أسطع وليس لها أى علاقة بامتحان الحياة يا معلمى .

للمعلم : ما أصدقك ، وما أكبر مصيبتنا في ذلك إذا لم نستطع أن نوصلها ببعضها ، إذا فستفكك مجتمعنا كما يفكك الملح إذا لم ترتبط أفكاره وتتسلسل .

الطالب : الواقع أني كنت أصور أنواع الأفكار التي تتحدث عنها مثل أفراد في مجموعة لها قائد وأتباع ومعارضين وطفيلين الخ ، وأحيانا كنت أصورها مثل المجموعة التسمية .

المعلم : ما أذكاك والله العظيم ، هل تعلم أن أفلاطون عمل نفس الفكرة الأولى في بداية تقديمه لجمهوريته ، أما الفكرة الثانية فهي تأكيد لتناسق الأكوان وتماثل الكون الأوسط ( الإنسان ) بالكون الأعظم .

الطالب : الله يخليك ، ولحده واحدة حق لا نجد أنفسنا في أئتنا القديمة دون أن ندرى .

المعلم : ولم لا . . . ياليت . . . ولكن بأسلوب المصير .

الطالب : أنا أشك فيك من بادية الأمر ، هل تعلمنى المعلم أم الفلسفة ؟

المعلم : قريبا جدا . لن نطرح هذا السؤال ، ولست مستعدا للتبصير ويمكنك أن تسكل هذا الموضوع في مكان آخر (\*) حيث تعلم تطور الأفكار المركزية منذ الولادة من الانعكاس البدائي إلى . . . للانعكاس الشرطي ، إلى الارتباطات الشرطية الأكثر تعقيدا ، إلى الولايف الثنائي ... الخ .

الطالب : الله الله . . . الآن يحق لي أن أخجل حين كنت أكتفى بتعريف التفكير بأنه « حل المشاكل » .

المعلم : لا أخجل ولا يحزنون ، لأنه حل للمشاكل على مستويات وغايات متنوعة

---

(\*) دراسة في علم السيكوباتولوجي للؤلف ص ٣٧٣ ، ٣٧٤ ، ٣٧٥ ، ٣٧٦ .

ومتساعدة ومتبادلة ، ولك أن تتصور أن اضطراب الفكر في النصاب (الشيزوفرينيا) يشغل أساسا في قد الفكر المركزية وما يترتب على ذلك .

الطالب : ألم تتفق أن تؤجل الحديث عن المرض والأمراض إلى الجزء الثالث ، قل لي كلمتين على قدرى .

المعلم : ماذا تريد أن تعرف ؟

الطالب : أريدك يا شيخ ، قل لي مثلا كيف تفكر ، وماذا نستعمل من أدوات كي تفكر . . قل لي هذه الأمور البسيطة سهلة الحفظ .

المعلم : نعم نستعمل الرموز Symbols (\*) (واللغة هي رمز كلامي) بكل أنواعها ، وكذلك الأشكال Diagrams والأشياء Objects ، كما أننا إذ نستعمل الرموز تشمل فكرياً بالمفاهيم Concepts (\*) .

الطالب : ولكن كيف تتكون المفاهيم ؟ كيف تعرف تعريفاً ما أو معنى ما ؟

المعلم : تخيل طوبى بعض الشيء وأساسا يستحسن أن ترجع إلى بعض ما ذكرنا في موضوع الإدراك ( ص ٥٤ ، ٥٥ ) ، وعموما فإنها تتطلب (١) التعرف على الصفات المماثلة في عدة أمور أو أشياء (٢) ثم استخلاص الصفة المشتركة (٣) ثم تسميم أن من يحمل هذه الصفة يقع تحت هذا المفهوم ، وأخيرا (٤) العودة إلى تصنيف فرعي داخل هذه المجموعة ذاتها .

الطالب : إضرب لي مثلا تشمل مرفوقا .

المعلم : ياسيدي حين تعرف وتلاحظ أن كل الأعصاب في التصریح لونها أميل إلى البياض والامتداد والاستقامة ، تكون هذه هي الصفات المشتركة ، فتقرر أن

---

(\*) A symbol is an item (word or otherwise) that stands for something else (usually a meaning). Language is but verbal symbolization. A concept is what is meant by a particular symbol or any other denotation e.g. the meaning of a word in the dictionary refers to the concept it is intended to convey.

كل ما يتصف بهذه الصفات هو « عصب » ، ثم تمود تصنف الأعصاب إلى عصب أساسي وعصب فرعي أو عصب دماغي وعصب سمبثاوي . . . الخ الخ ، هذا هو تكوين مفهوم ما هو عصب .

الطالب : ولكن ذلك لا يكفي لأن بعض الأوتار تشبه الأعصاب .

المعلم : إذا لمفهوم العصب تشرعياً يحتاج لإضافة مفهوم فيولوجى بفأن وظيفته . . وهكذا .

الطالب : ولكن تحديد المفاهيم صعب بلا جدال .

المعلم : بلا جدال ، هل تذكر حين كنا نختار في تعريف علم النفس ، أو العلم ، لقد كنا نبحث عن تحديد كل مفهوم ، عن المفهوم الجامع للانع .

الطالب : الجامع للانع ؟

المعلم : نعم ، المفهوم هو الذى يجمع الصفات المشتركة مما فى كيان واحد بذاته ( الجامع ) ، وهو الذى يمنع ( أى لا يسمح ) دخول ما لا يتصف بهذه الصفات تحت هذا المفهوم .

الطالب : يحيل إلى أن دراسة تكوين المفهوم ، وصفاته هى دراسة نشأة الئنة .

المعلم : يا سلام عليك ، لقد حاولت أن أتجنب ذلك خشية الإطغاب ، ولكنك تخرجنى إليه جراً .

الطالب : لا بد مما ليس منه بد ، فهل تصور أى أستطيع أن أهيك أو ألتصك فى موضوع التفكير هذا دون أن تتطرق إلى الئنة ؟

المعلم : إن ما يهمنى فى ذلك هو خطوات تطور الئنة بشكل خاص حتى تصبح الكامة هى المفهوم التى تتغصنه وهذا يمر بمراحل ، وقد وصف أرىتى ( وهو طبيب نفسى كاسبق أن ذكرت لك وليس عالم نفسى وهو يتبع إلى حد ما طريقتنا هذه فى البحث والتفكير ) ( سنة ١٩٧٦ ) ما يتعلق بما أقول فى ثلاث مراحل .

(١) مرحلة الدلالة أو الإشارة (الكسمية) Denotation (\*) وهي المرحلة التي يرتبط فيها اسم الشيء بذات الشيء كإشارة دالة دون مفهوم متكامل ، وفي هذه المرحلة يكون أغلب محتوى اللغة مجرد مجموعة من الأسماء .

(ب) ثم مرحلة التلفيز Verbalization (\*) : وهي المرحلة التي تتكسب فيها الكلمة ( أو اللفظ ) أهمية لذاتها أكبر وأبعد من مجرد دلالتها على شيء محدد ، أي أن الكلمة لا تصبح مجرد رمز مرتبط مباشرة بما يدل عليه ، ولكنها تصبح ذات شخصية مستقلة وهذه المرحلة رغم وظيفتها الاقتصادية وأهميتها إلا أنها لا ترتبط مباشرة بتكوين المفهوم بأكمل أبعاده .

(د) وأخيرا المرحلة التضميلية Connotation (\*) ، وهنا يعتبر هذا التضمين هو « تعريف » الشيء أو « مفهومه » ، وهنا تصبح الكلمة تمثل « لمفهوما » فلا وليست مجرد دلالة على شيء ولا قائمة بذاتها مجرد رمز لشيء ، وكل كلمة تمر بتاريخ تضميني Connotative history طويل حتى

---

(\*) In language function and development, the following stages are consequential steps in both phylogeny and ontogeny:

**Denotation** means naming objects by associating sounds to things.

**Verbalization** refers to the stage of independence of words where they acquire importance of their own over and above that of merely denoting the things they stand for.

**Connotation** is the definition or the concept of the thing. It means what the words includes, refers to and signifies in the same time. Each word has its long connotative history and the connotative function may change over time.

Verbalism refers to hypertrophy of the second stage over the other two and is characteristic of the normal intellectualization alienation in everyday life and and is sometimes exclusive in schizophrenia.

تحتوى المفهوم بدقة ، لاتصحح أكبر منه ولايصبح أكبر منها ، ولكن مزيدا من الزمن قد ينير للضمون(\*) .

الطالب : ياسلام !! العلم نور والله العظيم حتى ولو لم يكن مقورا علينا .  
العلم : فتحت نفسى الله يفتح عليك .

الطالب : كأن اللغة في المرحلة الأولى هى أصوات تميز في التفام ولا تحتوى كل أبجد المتى ، أما في المرحلة الثانية فهى مستقلة الشخصية مثلا ترمز الألفاظ في الشر مع بعضها دون علاقة بالواقع الحى المباشر ، وفي المرحلة الأخيرة تصبح هى المضمون ذاته أى المفهوم الذى نضيه .

العلم : ماذا أجبته لى يا عفرته ؟

الطالب : قل لى ربك إذا كانت كل كلمة هى مفهوم قائم لمعى فكيف تتواصل المفاهيم وتتكون الأفكار كما ذكرت لى عن الأفكار المركزية واللامركزية . وغيرها؟

العلم : إن الأفكار وهى منظومة مفهومية Conceptual system وتتمثل كل منظومة مفهوما مركبا أعلى ، وهكذا حتى تصل إلى الفكرة المركزية الأم المتعلقة بهدف وغاية الحياة ذاتها .

الطالب : إنك تستعمل كلمة الأفكار استماليا حقيقا لا يقتصر على الرمز ولا على المفاهيم .  
العلم : هذا أفضل وأسلم لأن بعض الإنسانيين من علماء النفس وعلى رأسهم أبراهام ماسلو Abraham Maslow اتهموا إنسان العصر بأنه يعيش عالم المفاهيم بشكل مفرط بما يمدده عن الواقع الحى ، فعلى قدر ما تقدم تكوين المفهوم بالإنسان ووفر له الوقت وسهل له التواصل ، فقد كاد يسجنه فى « دينا المفاهيم »  
الذى هى متربة بالضرورة بدرجة أو أخرى .

الطالب : ولكن حديثك عن الأفكار بما هو أعمق من المفاهيم يوحى لى بأنك تمنى ما هو لاشعورى أيضا .

(\*) إذا زادت هذه الظاهرة وتضمنت على حساب ما قبلها وما بعدها تسمى التفتنة Verbalism وهى ما يحرص به القمحيون (الفقون) المتربون كما يظهر فى التفام بوضوح .

المعلم : ألم أخبرك أنى لا أميل إلى استعمال هذا اللفظ اللغى وأفضل عليه لفظ الشمورى  
الأعمق ، أو الشمورى الأبعد عن متناول الوعى ، اللهم أى تمييز ليس باللفى ،  
ولا بالتجهيل .

الطالب : حاضر ياسيدى : أصبح سؤالى ثانية هكنا : حديثك عن الأفكار يوحى  
لى بأنك تمنى أنها ليست كلها فى «الشمور الاول» بل إنها تكمن حق الشمور  
«الصابع» .. هل يرضيك هذا ؟

المعلم : هو اقرب إلى ما أريد توصيله إليك فعلا ، والإجابة عندى : أن نم ،  
فالتفكير قد يكون ظاهرا ، وكثيرا ما يكون باطنا ، وهو يتم فى الحلم مثلما يتم  
فى العلم ، وفى فترات الكون والحضارة يكون ساريا ومسلما حتى لحظات  
الإشراق يخرج جاهزا ناضجا فى كثير من الأحيان ، وبمجرد أن تمسك العلم  
لتخطيط لمشروع أو حتى تكتب رسالة ، تجد أن النتائج الفكرى يخرج وكأنه  
ممد من قبل ، هذا إذا كان عقلك منظما وملائتك جاهزة ( وهو الشيء  
الطبيعى فى الإنسان السوى ) ، وقد تكون حيل التنويم ( للنشاطىس ) والإيحاء  
أثناءه ثم ما يتبع الإفاقة منه من تنفيذ لما أوحى به ، قد يكون فى ذلك دليل  
آخر لحدوث التفكير على المستوى الأعمق بعيدا عن قبضة الوعى (\*) .

---

(\*) Thinking could be unconscious (or better; could occur at deeper levels of consciousness).

(1) This may appear in a dream.

(2) It could be traced to occur in periods of incubation in creative thinking, where the process is going on, growing and searching for its goal until it appears consciously in time, as inspiration or fluent reproduction denoting proper preparatory stages on deeper levels.

(3) When a previously hypnotized person performs an act that was suggested to him during hypnosis he does so while he does not know the source or motive of this performance. It lies deeper beyond his conscious awareness.

الطالب : ولكن إذا صدقت حديثك هذا من أن الإنسان كتلة ذكريات ، وأنه  
نتاج التعلم ، ثم هو يتنظم بتناسق التفكير وتسليل الأفكار لكنت أنك  
وجود المواقف أصلاً .

المعلم : حملها كثير من العلماء بلا تردد .

الطالب : عماذا ؟ أنكروا المواقف ؟

المعلم : نعم .

الطالب : هل فو يتم أن تجففوها وتوكلوا على الله .

المعلم : تجفف ماذا ؟

الطالب : حياتنا من المواقف ولا يبقى إلا التفكير ، ألا توجد علاقة صحيحة بينها .

المعلم : سوف أؤجل نقاشك في أحقية المواقف والاتصالات في البقاء مستقلة الآن ،  
وأقتصر على سؤالك عن علاقة المواقف بالتفكير فأقول لك إن التفكير  
يستمد طاقته مما هو عاطفة ، ولكنه هو في ذاته في صورته النقية للوضعية  
لا يستطيع بالمواقف اللهم إلا إذا كان ذاتياً أو خالياً (٥) .

الطالب : تقول إن التفكير يستمد طاقته من المواقف ، إذا ماذا تعمل  
الدوافع إذا ؟

المعلم : لماذا تتسجل الأمور ، هل تذكرت أن موضوع المواقف هو والدوافع  
يتلآن الوظائف الدوافعية معاً ، وأن هذا فصل ثالث .

الطالب : إذا تحدثني عن التفكير وكيف يكون خالصاً من هذه الشوائب وسلباً ؟  
المعلم : شوائب ونحن نتكلم عن الطاقة ، الله يساعذك ، وهو ما نلن كفاية

---

(٥) Thinking is motivated by emotions; but in its pure form it is the least emotional unless it is autistic or fantastic.



التفكير تتوقف عند (١) كيفية تناول موضوعه ثم (٢) على مدى الشواغل الحافظة له وأخيراً على (٣) كفاءة استمالة الخبرات السابقة ، كما يتوقف على (٤) مدى للمعلومات المتاحة حول المشكلة ، وكذلك على (٥) وضوح المفاهيم والأدوات المستعملة فيه واستبعاد الإعاقات الانشائية والمطفية (٦) .

المطالب : لقد فلتني أن أسألك عن أنواع التفكير حين قلت منذ قليل « اللهم إلا إذا كان ذاتياً أو خياليا » وكأنني أعرف ما هو التفكير الذاتي وما هو التفكير الخيالي .

للعلم : لا أستطيع أن أهرب منك أو أقول « أى كلام » ، وهذا عيب اختياري لك « ذكياً » ، فلا تحمل مسئوليتي ، اسمع يا سيدي التفكير هو التفكير السليم الذي ذكرنا ، وهو التفكير الموضوعي الخالي من « شوائب » المواقف كما سميتها ، وهو الترابط وإعادة الترابط والإفادة من العلاقات وصنع الجديد منها ، هذا هو الذي يستأهل أن يسمى تفكيراً ، أما مادون ذلك فإنه خلط بين التفكير وبين وظائف أخرى ، ومع ذلك ومن أجل خاطر عيون الامتحان فإن تقسيم التفكير يستمد على الزاوية التي نراه منها ، فإذا نظرنا إليه من زاوية الطريقة ذاتها التي يقدمها لأمكننا أن نميز : (١) النوع البسيط الذي يربط بين عززون الذاكرة وما يصل من معلومات ، وكأنه الإدراك ، بل هو هو الإدراك بشكل أو بآخر (٢) ثم النوع الذي تنلب فيه المحاولة الخطأ على المستوى العقلي ،

(\*) Efficient thinking depends on:

- (1) The how of conceiving the problem or defining the goal.
- (2) The strength of motivation.
- (3) The efficiency in applying principles learnt from past experience.
- (4) The extent and adequacy of available related information.
- (5) The clarity of eliminating interfering emotional factors.

وهو شديد الشبه بما أسميناه التعلم البصري ، والاختلاف الوحيد هو أن هذا التفكير البصري يستعمل ماسبق أن أسميناه التعلم البصري ، ويتج عنه في الظروف الحسنة تعلم أيضا من نفس النوع وهناك مراجع تفصل بين التفكير بالتجربة والخطأ والتفكير البصري وأى التجربة والخطأ على المستوى للمفكر) وإن صح هذا في الحيوانات فإنه لا يصح بنفس الدرجة في الإنسان ، وعموما فإن هذا النوع من التفكير يربط بين الخبرة السابقة ، والحاضر المتاح وللماضي ، وبعد النظر للمهدف غاية بذاتها ، وهو يتيح منحج الفرض والاستنتاج Hypothetico-deductive.

الطالب : بصراحة لقد اختلط الأمر على ، حين اختلط الإدراك بالتفكير بالتعلم ، ولن أسألك مرة ثانية لأنك ستجيب أن هذه هي طبيعة علمنا والأمر يتوقف على زاوية رؤيتنا وعلى لغة حديثنا حفظتك حتى اليأس ، أكل أكل وأمرى إلى الله .

المعلم : إذا أردنا أن ننظر إليه من زاوية الداتية وللوضعية فلنأ أن هناك (١) التفكير المتمركز حول الذات Egocentric وهو عاطفي ومتغير، وتقيضه هو (٢) التفكير الموضوعى Objective ، وهو خال من التأثر بالانتمال ومن التصب ، ويسمح بالمراجعة ، ويعتمد على الحقائق ، وعلى أقل قدر من الداتوية .

(\*) Thinking could be seen in terms of the 'how' of the process:

(1) It could be simple, just as perception; giving meaning to a stimulus.

(2) It could be an actual trial and error (mainly in animals and young children). This could occur on a mental level and takes a hypothetico-deductive pattern and is mainly restricted to human beings starting from late childhood. It is sometimes called insight thinking. It utilises hind-sight, foresight and present information.

الطالب : إنى لا ألتصور - بصراحة - تفكيراً لا يصطبغ بكل ماهو ذاتى ،  
أو بأسلوبك ليس ذاتوياً ، وما أغرب الفاظك يا أخى .

العلم : عندك حق ، حق أن كلمة « الموضوعية » (\*) أصبحت أملاً أكثر منها  
واقفاً ممكننا ، والحديث الآن يجرى عن الذاتية للتفردة الخالصة ، فى مقابل  
الذاتية للتبادلية Inter-subjectivity ، معتمدين على الاتفاق بين أكثر من  
ذات حول ظاهرة ما ، حق أنقرت هذه الطريقة كبديل نسبى عن الموضوعية ،  
واعتبرت صحيحة معلوماتها على قدر ما تتميز به الأدوات للتفقه عليها من  
موضوعية فى نوع وجودها .

الطالب : لا لا . . . عندك ، لا أستطيع أن أتابع ولا حرف مما تقول .  
العلم : يا سيدي ، فى علمنا هذا بالذات ، تكاد تكون الموضوعية للطلقة من  
الاستحيالات ، أأست معى فى ذلك ؟  
الطالب : حسب فهمى . . معك .  
العلم : فنتحن نلجأ إلى أخف الأضرار ، وهى أن يكون الباحث ذات نفسه من  
من نوع جيد .

الطالب : نوع جيد ؟ مستورد ؟ أم بالغبان ؟  
العلم : رجعنا إلى السخرية ؟  
الطالب : ماذا أقول لك ؟ تقول باحث من نوع جيد ، ثم ما لهذا والحديثنا عن  
التفكير الموضوعى .

العلم : أأست أنت الذى قلت أنك لا تتصور تفكيراً لا يصطبغ بما هو ذات ، وقد  
واضحتك على ذلك ، إذا لابد أن تتفق على ماهية الموضوعية فى التفكير ،

---

(\*) Objectivity, in its pure form, proves to be more and more a far reached goal. It is giving its place to a nearer phenomenon known as inter-subjectivity. This means that what is to be considered relatively objective is what a group of people (usually of certain qualities) can agree upon to be so.

وعلاقتها بالقياس، وهى هنا الإنسان ذات نفسه ، فإذا قلتم «نوع جيد» ،  
فإنى أعنى أكثر موضوعية ، أى أنه لم يتطوع أن يكون أقل تمسبا ، وأكثر  
سمعا لما يقال ومراجعة لما يرى ، وهجلا للاختلاف ، وممارسة للدهشة ، واحتلا  
للجديد وكل ذلك يحمل تفكيره ، وخاصة إذا تبادل مع آخر ، ياخذنا من  
نفس النوع البشرى سالف الذكر ، أكثر موضوعية ، ويسمى ما يتفقان  
(أو يتفقون عليه) صحيح بالاعتقالية أو التراضى *Consensual Validity* .

الطالب : الله !! ستوصل إلى العلم ونكتشف المعرفة بقود « القسمه والتراضى »  
أحسنت والله ، ومع ذلك فأت تهز تمسبي لفكرى ، وحقى به حق أكاد أختل  
العلم : انسى يمد عنك ، ويحفظ الله عليك شجاعتك وذكائك مآ ، فهاتين الصفتين  
ها اللتان تسمحان باستمرار حوارنا .

الطالب : تمشونى بالديج ثانية ، إستمرو ولا يهيك .

العلم : آخر تقسيمه للتفكير قد تقابلها فيما يتصادف بين يديك من كتب هى ما ينظر  
إليه من جهة اتصاله بالواقع (١) فالتفكير الواقعى *Realistic* هو شديد الشبه  
بالتفكير الموضوعى سالف الذكر (٢) والتفكير المثالى *Idealistic thinking*  
هو شديد البعد عن الواقع والقرب من عالم المثلية - أو مستحيلة التحقيق -  
وهو يرضى الذات ويمسح منظرها أمام صاحبها ، ولكن فاعليته أقل بكثير  
ثم (٣) التفكير الخيالى *Fantastic* وهو مبعد عن الواقع أيضا ولكن  
دون حتم كونه مثاليا من عدمه ، وقد يكون مرميحا بتحقيق الأمانى فى عالم  
الخيال *Wishfulfilling thinking* ، وقد يسمى التفكير الأمل أو الذاتى  
*antistic* حين تتحكم فيه العوامل الداخلية والظلمات الخفية (الليكاتزمات)  
تحكما مطلقا .

(\*) Thinking could also be classified into:

(1) Realistic (2) Idealistic and (3) Fantastic.

الطالب : ألم تذكر لي منذ قليل نوعاً أسميته « ذاتوياً » وأطلقك ترجمته *Egocentric* ،  
ثم ها أنت ذا تتكلم عن النوع الدائى وتسميه *Antistatic* ، أرسنى على برحق  
لا أرتبك .

للمعلم : حاضر حاضر ياسيدى ، الصعوبة فى اللغة والترجمة ، إذ لابد أن نثبت الألفاظ  
لنفترق بين المفاهيم وبعضها ، وإن كان لا يحنى على ذلك أن ما هو ذاتوى  
لا بد وأن يتجلى بما هو « ذاتى » أى أن ما يتركز حول الذات لا يبدو أن  
يكون محكوما برغباتها وخفاياها ودفاعاتها فهو ذاتى أيضاً ، ولكن يبنى  
أن تعذرني وتعذر لتنتا فى مرحلتنا هذه وهى تقتسم مختلف مجالات العلم  
التحكما ، وهى غنية ومرنة وقابلة للتعديل .

الطالب : ولكنك ذكرت أن التفكير الدائى هو نوع من التفكير الخيالى فهل  
الخيال أو التخيل تفكير .

## التخيل (والأحلام)

### Imagination & Dreams

المعلم : طبعا تفكير ، بل عز التفكير ، ألا تذكر أننا قلنا إن التفكير هو نوع من  
الترباط وإعادة الترباط والخيال هو ترباط على مستوى أعقد وأسهل معاً .

الطالب : كيف يكون أعقد ثم يكون فى نفس الوقت أسهل ؟

للمعلم : هو أعقد لأنه ليس مألوفاً ، هو تكوين ترباطات جديدة غريبة فى العادة  
لم يسبق أن يصحب بعضها بعضاً ، وهو أسهل ، لأنه ليس ملتزماً بالقواعد  
النتيجة السابقة ، فأى شيء أو معلومة أو جزء من معلومة يمكن أن يربطها  
التخيل بأى شيء أو معلومة أو جزء من معلومة اللهم إلا فى التخيل للوجه  
المستولى وهو قولم الابداح .

الطالب : الله الله ! ! تخيل غير مسئول (!!) ، هذا كلام غريب على العلم ، يا سلام  
« لو كنت المسئول » .

العلم : ماذا كنت تفعل ؟

الطالب : كنت أنى كل تخيل غير مسئول ليرتاح الجميع .

العلم : هذه هى القسوة الشباية الخطرة ، إن للتخيل ( وهو الإبداع غير المسئول وغير الموجه إذا أردت ) فوائد لا يمكن الاستثناء عنها .

الطالب : وكيف كان ذلك ؟

العلم : (١) إنه بمثابة أجازة للمخ من الوعي للتسلسل الترابطى الموجه باستمرار  
(٢) إنه بمثابة لعبة للطفل الذى تسمح بمودته إلى النشاط المنظم المنطقي أكثر تماسكا .

(٣) إنه يسمح بالبعد عن الواقع فى راحة خيالية محبة ، مادامنا ملتزمين بالرجوع إلى الواقع « كاكنت » .

الطالب : « كاكنت » ؟

العلم : وأحسن ، إذا كان التخيل قد أدى وظيفته .

الطالب : إذا كيف تسميه بعد ذلك غير مسئول ؟

العلم : آسف . . عندك حق ، يبدو أنه مادام مقيدا فهو مسئول مما يحدث من فائدة ، ولكن دعنا نسميه غير موجه ، أو غير مقصود لذاته . . المهم أنه ليس مملا هادفا على قصد مانى والسلام .

الطالب : وهل هذا اللب الثقيل كله واحد أم ستمتفه لنا كالمادة ؟

العلم : جئت به لنفسك ، خذ عندك (\*) :

(\*) Free imagination could be :

(1) **Imaginative play** in children in the form of make-believe or story telling where the child narrates or acts in fantasy as if it is actual reality. ==

١ — هناك اللعب الخيالى الذى يمارسه الأطفال عادة في شكل قصص من نسج الخيال أو التمثيل بأدوار يتقمصون فيها الكبار أو أبطال السينما وإضافة تفاصيل جديدة وعليها وما شابه ذلك .

٢ — ثم هناك أحلام اليقظة عند المراهقين خاصة .

الطالب : والمراهقات ؟

المعلم : والمراهقات يا سيدى ، ولكن خبثك هذا يشير إلى أن خيالك وأنت تتصور « مراهقة » تستغرق في أحلام يقظة بما فى بالك ، هو نفسه نوع من أحلام اليقظة .

الطالب : هذه واحدة لك ، أأكل لو سمحت ، لأنك قصرت التخيل على الأطفال والمراهقين وكأن جنابكم لا تتخيّلون .

المعلم : بالعكس ، بل لعل خيالنا أخطر لأنه لا يُميد كثيرا ، كما أنه جامد غير متحرك ومختلط بالواقع بشكل شديد .

٣ — وكثير من التفكير الذى أسميناه التفكير الآمل Wish fulfilling أو الذاتى Antisitic أو المتمركز حول الذات ( الذاتوى ) Egoistic أو أى تفكير غير موضوعى لابد وأن يعمل تخيلا بدوّة أو بأخرى .

---

= (2) Day dreams, particularly in adolescence which is usually wishfulfilling, rationalization and compensation.

(3) Most antisitic, egoistic and non-realistic thinking include some form or another of imagination.

(4) Dreama may be considered as a sort of imagination in their basic essence. Although they occur beyond normal consciousness during sleep, they are free associations, predominantly pictorial and utilizing primary processes (such as condensation, symbolization,... etc).

الطالب : ولكن قل لي إذا كانت أحلام اليقظة نوع من التخيل اليس من الأولى أن تكون الأحلام العقلية نوعاً من التخيل كذلك .

للمعلم : يا سلام عليك وعلى أساتك الضيفة ، نور الله عليك .

الطالب : وعليك ، لا بد أن وراءك نية استدراجي ، أنا لا أعرف أى إضاءة في سؤالى بالله عليك .

للمعلم : ٤ — إن الحلم يأسىدى هو عز التخيل ، وهو يحدث أثناء النوم ، ولكنه ترايطات حرة غير موجهة ، ثم هو صور تتألف كيما اتفق في أغلب الأحوال ، ثم هو جيد عن الواقع تماماً ، وعن التسلسل المنطقي ، وكل ذلك يشبه التخيل تماماً ولكن .....

الطالب ( مقاطعاً ) : ياويلي من لكن هذه .

للمعلم : لكنه لا يحدث في الشهور الواسي ، وبالتالي فاعتباره نوعاً من التخيل يحتاج إلى استعمال القياس أو الجواز أو تفسير آخر .

الطالب : ولكني أذكرك أنك لا تترشح إلى لفظ اللاشعور وتعتبر كل ما هو غير ظاهر شعوري أيضاً ولكنه شعور هميقي ليس في متناولنا .

للمعلم : هذا هو التفسير الآخر الذي يسمح للمعلم بأن يعتبر تخيلاً .

الطالب : وهل له نفس التوائد التي ذكرت .

للمعلم : فوائده ؟ إن الأحلام لو تعلم ، وكأنتت بأبحاث رسام المنح الكهربى ، وكما عايتها في خبرتي السكاييكية تبدو في نفس أهمية اليقظة بما يحدث فيها من إدراك وتفكير وتعلم وتذكر ، بل إنه قد خيل إلى أحياناً أنها أهم من اليقظة .

الطالب : أهم من اليقظة ؟

للمعلم : أقول خيل إلى .

الطالب : خيل إليك ؟ وهل سأبنى معلوماتي على ما خيل إليك ؟ الله الله !!



المعلم : صبرك بالله ، لقد أجروا تجارب على الحرمان من النوم وثبت أنها تخل التوازن لدرجة المفاوسة والتخلع الحسى وحتى الهياج .

الطالب : ياه !! شىء أشبه بالجنون .

المعلم : هو كذلك .

الطالب : لا يا عمى ، يكفى هذا وسأذهب لأنىم .

المعلم : نوم العافية ، ألا ما أصدق أحوال العامة ، فعلا النوم صحة وعافية !

الطالب : ولكنك تتكلم عن الحرمان من النوم وليس عن الحرمان من الأحلام .

المعلم : بل لقد أجروا تجارب على الحرمان من الأحلام (\*) بوجه خاص وثبت أنها تحدث نفس الآثار الذى أخافك .

الطالب : أى ذاكه أخافنى بحق ، ولكن كيف يجرون هذه التجارب و«يلشنون» على الحلم فيحرمون المحرب عليه منه بالذات دون النوم الآخر ؟

المعلم : لا تجربنى إلى التفاصيل ، وباختصار فلن ذلك يتم بمساعدة رسام الخ السكهربى حيث يوجد علامات مميزة لما يسمى « النوم الحلم » .

الطالب : النوم الحلم ؟؟ وما هى تلك العلامات .

المعلم : يا أخى لا تجربنى ، إنه فترة النوم الذى تحدث فيه الأحلام وصاحبها ذبذبات سرية تظهر لمدة عشرين دقيقة كل تسعين دقيقة ، ويمزونها إلى حركة العين السرية وكأنها تلاحق صور الحلم ، وإذا أيقظت النائم أثناءها يتذكر فى المادة الحلم الذى كان يحلم به لحظتها .

الطالب : النائم منمض العينين يلاحق صور الحلم ؟

المعلم : ولم لا ، لأن الصور تصدر من الداخل ، والإشارة داخلية ولللاحقة داخلية ،

ولقد أسماوا هذا النوع من النوم - نسبة إلى هذه الحركات - باسم : نوم حركات العين السريعة **تحسس** Rapid Eye Movement Sleep REMS.

الطالب : **تحسس** ، أم هكذا تملأون بالآلة تحت اسم العلم .. **تحسس** ؟؟

العلم : الآلة لاحقة للمعرفة وخادمة للعلم وليست سبغا للمعرفة ولا قييدا على العلم .

الطالب : **تحسس** ؟ **تحسس** ؟ كيف سأحفظ هذه الكلمة بالله عليك ؟ « **تحسن** **تحسن** » **تحسس** .. يا الله ... أكل أكل ، هل جاءت من هذه ؟

العلم : أنت الذى فتحت الباب عليك وإغلاقه .

الطالب : ولماذا ؟ لجعل المائة مائة وواحد ، ماذا عندك أيضا .

العلم : أريد أن أذكرك بفوائد النوم والأحلام حسب ما رأيتها فى خبرتى الكليينكية(\*) :

١ - إن أهمية الأحلام ليست فى عتواها بقدر ما هى فى وجود الظاهرة ذاتها .

---

(\*) يمكن الرجوع لبعض التفاصيل بهذا الشأن فى كتابي : دراسة فى علم السيكوباتولوجى . صفحات ٧٢٧ ، ٧٦٩ ، ٧٧١ ، ٧٢٨ ، ٧٧٣ ، ٣٥٥ ، ٣٥٦ ، ٦٣٧ ، ٦٣٩ ، ٦٤٠ ، ٧٠٢ ، ٧٠٤ ، ٧٤٠ .

(\*) Dreams represents free associative activity reorganizing acquired and stored information. This is complementary to what happens during wakefulness.

(1) The dream phenomenon seems to act as a safety valve against disorganization and malfunction of the brain.

(2) Deprivation of sleep in normal individuals produces irritability, hallucinations and even excitement. This picture simulates mild psychosis. Deprivation of dreams (i.e. Rapid eye movement sleep; REM sleep) produces the same picture.

(3) It solidifies the learnt material in a harmonious set or organization and thus it becomes more efficient, ready to act and reproducible.

(4) It represents the basic component of the natural pulsating analogue of brain function.

٢ — إن الترابط الذى يحدث فى الحلم هو اجترار المادة الموجودة ومحاولة  
فسولوجية نفسية لإعادة تنظيمها .

٣ — إنه من خلال نشاط الأحلام السوى تثبت المادة المتحلمة وترتب  
بحيث تصبح أقرب إلى القاعدية عند النوم ، فنشاط الحلم جزء مكمل لعملية  
التعلم إذا كنت تذكر الصور للمنظومة وما سبق أن ذكرناه ، فإن هذه الصور  
هى التى تتمتع وتعلم بها .

٤ — إن الأحلام صمام أمن ضد الجنون ، حتى ولو لم تتألف مع مادة  
اليقظة أولاً بأول .

٥ — إن التناوب بين اليقظة والنوم والحلم هو جوهر طبيعة الحياة العقلية  
حتى آى قابلية بليضات القلب (\*) اندفاعاً وتراخياً .

الطالب : عندك ، لقد كنت أظن من فرط حماسك أننا ، لانتم لثرتاح ولكننا  
ننام لنحلم .

المعلم : ونعم ما قلت ، ولكن يبدو أننا ننام لثرتاح ونحلم ، ونحلم لتنظيم حياتنا  
العقلية ويثبت محتواها ، ونطلق ما لا نستطيع أن نطلقه فى اليقظة و . . .  
الطالب ( مقاطعاً ) عندك عندك ، أنت ما صدقت واقمتحت .

المعلم : حاضر يكفى هذا فما هو إلا ذليلك إلى الشمس وليس مرجحك فيها .

الطالب : ولكن قل لى ألم يكن « فرويد » على حق إذا حين أعطى تعبير الأحلام  
كل هذه الأهمية .

---

(\*) يمكن الرجوع إلى تفاسيل هذه الفكرة فى كتابى دراسة فى علم البسيكوباتولوجى  
وخاصة صفحات ١٣٥ ، ١٣٦ ، ١٥٦ ، ٢٠٠ ، ٢١٥ ، ٢٤٦ ، ٦٣٩ ،  
٧٠٢ ، ٦٤١ .

العلم : أشهدك على نفسك أنك أنت الذي تود فتح الموضوع .

الطالب : هذه المأومة وكفى .

العلم : من يدريك متى أكتفى ، أنا ما أصدق أن تفتح شهيتك حتى أغرقك بما أعنى ، أن يسمه أحد ، اسمع ياسيدى إن لى رأيا فى هذا الموضوع قد يجده غريبا ، أو جزه فيما يلى حتى لا أطيل .

الطالب : ولم لا ، أطل أطل حتى « تكمل » ، هذه فرصتك !!  
للعلم : كله منك تلخذ عندك :

١ - إن فرويد عبقرى فريد(\*) ، اعتبر اكتشافه عن الأحلام أم ما اكتشف وأنه « حدى لا يؤدى للمرء مرتين فى عمره » وفى نفس الوقت اعتبر أنه اكتشف « أكثر الأمور بداهة » .

٢ - ومع ذلك لى أعترف أن ما حدث بعد هذا الحدى هو سوء تأويل له ، فقد اكتشف فرويد بحدى المباشرة وحمق الرؤية ( داخل ذاته فى الأغلب ) أن الأحلام من أكثر الأمور أهمية لاستمرار حياة الإنسان وموازنة وحين ذهب لتفصيل ذلك حتى يصبح حدىه علما قابلا للاتصال بالغ فى أهمية محتوى الحلم دون ظاهريته فى ذاتها .

٣ - لى أستطيع أن أقول لك رأى أن فرويد العظيم قد فتح باب القصر العظيم ، ولكنه لم يدخله حيث شنته قراءة النقوش على الجدران عن معرفة الوظيفة الفعلية والحركة التنظيمية المعقدة داخل هذا الكيان الرابع .

---

(\*) Freud's intuition about the indispensable role of dreams in normal life was a touch of genius. However it proved later on that the dream phenomenon in itself, rather than the interpretation of dreams is the fact that counts.

الطالب : الرابع ؟

الطالب : ولكنه لم يكن عنده الوسيلة لذلك .

المعلم : عليك نور ، فلم يكن عندهم حينذاك رسم للمخ الكهربائي ، ولا فكرة عن ماهو نوم حالم ، ولا دراسة عن تأثير العقاقير المختلفة المماثلة للمرض النفسى على كية هذا النوم ، ولا خبر عن اثر الحرمان من هذا النوم الحالم على توازن النفس .

الطالب : ما اهل العلم اذ يقبل جوهز الاشياء ويتفانى عن التفاصيل التفصيل فيسكمل بعضها بعضا .

المعلم : بهذا التليق منك ارتاح أنا بدورى وأسألك هل هناك علاقة بين الحلم والتخيل ؟

الطالب : نعم؟نم؟ولكنى جاهز لثل استئذك هذه الاجابة التى فهمتها هى أن الحلم نوع من التخيل الحر على مستوى شمووى أعمق يمد تنظيم عتوى المخ ، ويثبت تعليمه ويوالف بين تناقضاته ويغري بعض عتواه كصلم أمن ، أليس هذا ما قلته قرياً .

المعلم : إن هذا يكفى لأن النحول فى تفاصيل أكثر لن يتمى بنا إلا إلى تفاصيل أكثر فأكثر ، والمشكلة فى اعتبار الحلم نوعاً من التخيل تآى من الاختلاف حول إمكانية أن يكون التراط الحياى بعيداً عن الوعى ، ولو أن هذا هو ما يحدث تماماً فى فترة الكون فى : الإبداع : وهو التغيل الهادف للوجه(\*)

الطالب : أخيراً ستحدثنى عن الإبداع ، هاتها ياساقى .

المعلم : ساقى ماذا ؟ وهاتها ماذا ؟ نحن نتقرب من أعظم وظائف الكائن الإنسانى النفسية ، فالرم الوفاة وأحسن الاستماع .

---

(\*) Creation is directed goal seeking imagination.

المطالب : ولكنى أحسن الاستماع أفضل حين لا أؤم الوراق .

المعلم : تظاهر به على الأقل حتى لا تقطع نسلة أنكرى .

المطالب : لا أعدك إلا بما أستطيع ، وهأنذا منمت .

المعلم : الإبداع هو هو التفكير في أعظم أشكال قدرته على إعادة الترابط بشكل جديد حتى ليخلق توليفات جديدة(\*) .

المطالب : توليفات جديدة ؟ إذا فهى ليست ترابطات مثل التى ذكرناها فى الإدراك والذاكرة وحتى التعلم .

المعلم : ممكن حق ، ولقد خطر فى بالى أن اسمى هذا الإبداع ما يبد الترابط (أو التفكير البترابطى) (\*\*). ولكنى كتبت بأن اعتبره الترابط الأعلى ، والمهم أنه ترابط تآليف كيانات وتوافقات جديدة ، أكثر منها استعادة لترابطات وتسلسلات مكررة .

المطالب : لماذا تصر على حكاية « ترابط » « ترابط » ، اليس الإبداع هو خلق الجديد كما أنت ؟

المعلم : يا أخى هل يخلق الجديد من الهواء الطلق أم من ربط جديد يصنع كلا جديدا من أجزاء قديمة .

المطالب : اليس هذا هو التخيل ، ربط أى شيء بأى شيء ؟

المعلم : هل نسيت أن هذا التآليف الحريين أى شيء وأى شيء هو التخيل غير

---

(\*) Creation is but thinking in its highest ability to associate and reassociate to create new synthetic structure.

(\*\*) Metaassociative thinking.

للسؤل ، وإن أكبر مثال على ذلك هو التأليف بين النصف الأعلى لجسم إنسان والنصف الأسفل لجسم سمكة في تخيل أسطورة هروس البحر .

الطالب : وهل هذا إبداع وفن ؟

للم : ياسيدى لا تخلط ، هذا هو التخيل ، فإذا دخل في نسج قصة أو رسم تشكيلي متناسب ، أو في قصيدة شعرية أو حتى في فكرة غواصة أصبح هو الإبداع لأنه لم يصبح « أى كلام » ، و « أى ربط » ، بل أصبح خلقاً وتأليفاً جديداً بين أجزاء قديمة .

الطالب : كل ذلك تريد أن تصوره لى باعتباره عمليات في المخ ؟

للم : نعم نعم ، ولعل في هذا ما يضعف رغبتك في الاستماع ، إن آلة الترابط بلغة المخ تتم على مستوى ترابط النصفين الكرويين Cerebral hemispheres إذ يسلان معاً في تناسق فائق .

الطالب : هكذا تريد أن تؤكد أن علم النفس هو وظيفة المخ الأعلى .

للم : عايك نور ، وأذكرك أنكم في الفسيولوجى لم تمرروا النصف للتنمى Recessive hemisphere أى اهتمام .

الطالب : أى واهه ، وقد كنت أعجب وأنا إذا ذكر أن منطقة بروكا Broca's area تقع في النصف الأيسر فقط لمظننا ، وكنت أساءل بين وبين نفسى عن الحكمة في هذا ، وما فائدة النصف الآخر .

للم : إن هذا التساؤل هام وخطير ، وقد بدأ منذ سنة ١٩٦٤ ، وصفه عالم الأعصاب الفيلسوف البقرى هوجلج جاكسون Hughling Jackson ، وفي سنة ١٩٢٦ قال هانشن Henshen أن المخ الأيمن أقل أهمية من الأيسر (\*) وهو ليس إلا عضواً ناقصاً وعجزاً .

(\*) سوف تحدث عن المخ الأيسر دائماً باعتباره العاضد لى النفس الأيمن والعكس صحيح بالنسبة للنفس الأيسر ولن نغير لى التنبه على ذلك ثانية في السياق القادم حتى نهاية الفصل .

الطالب : وحتى لو كان غزنا ألايدل ذلك على أهميته وقد سبق أن قلت إن الإنسان  
« كم من المعلومات » ؟

المعلم : تمسك لى على الواحدة ، نعم كم ولكنه كم نشط جاهز لتوليفات جديدة  
باستمرار كما أن فى كل ناحية من اللغ تخزن صانيف مختلفة عن الناحية الأخرى ،  
نظام على أحدث ماوصلت إليه الحياة ، فقد ثبت أن للمغ الأيمن علاقة بالصور  
والأقدام والتركيبات السكاية فحين أن اللغ الطاغى له علاقة بالرموز والأجزاء  
للسلسلة أكثر .

الطالب : الله الله !! أرشيف منظم حسب السنف ؟

المعلم : يكاد يكون الأمر هو ما تقول ، وهو ليس أرشيفا حسب بل وظائف  
متخصصة بأكلها .

الطالب : تريد أن تهمنى أن وظيفة نصف اللغ المتتخى غير نصف اللغ الطاغى ؟  
المعلم : نعم ، ولقد لاحظت منذ قليل أى أنكم عن اللغ الطاغى وليس نصف اللغ،  
وكان هذا قصدا منى لاختلا .

الطالب : أى أننا حدثنا عنى لامغ واحد .

المعلم : وربما أكثر ، ولكن الأمر يتوقف على طبيعة استعمال التعبير .

الطالب : لن أسأل حتى لا تضيق فى التفاصيل ، فإذا عندك من أدلة على طبيعة عمل  
اللغ المتتخى .

المعلم : وصفت حالة سوفيتية اسمها لوريا Loria من قديم تفوق هذا اللغ فى اللوسقى،  
وقد وصفت حالة ملحن اخرج أعظم أعماله بعد أن أصيب بالمجز عن النطق  
( الألفازيا Aphasia ) نتيجة لإصابة مباشرة للجانب الأيسر ، وقد ثبتت هذه  
الظاهرة من قديم قد وصف دالين Dalin منذ سنة ١٧٤٠ حالة من قد  
لنطق التسلسلى ( وهى أساس اللغة مثلا ) مع الاحتفاظ التام بالقدرة للوسيقى



حيث وصف شخصا أصيب بشلل أيمن تام وقد التلق ومع ذلك احتفظ بقدرة على غناء ترنية سييح كما هي تماما بمجرد أن يساعد آخر على بدايتها ، وقد اعتبر «هشن» أن الجانب الأيمن بدائي في أغلب النواحي ، واعتبر — إذا — أن القناء يتم بواسطة الجانب الأيمن بعد قد التلق نتيجة لإصابة الجانب الأيسر .

الطالب : بدائي ؟ اليس في ذلك ما يفسر ما أخذناه في الثانوية العامة من أن الشعر سابق في تاريخ الأدب للشعر موسيقى والنثر تسلسل .

المعلم : هذه إشارة طيبة .. تلمسني على أنك فاهم .

الطالب : والله ولا فاهم ولا يحزنون ولكني أصبر نفسي .

المعلم : هل تكفي هذه الإجابة في هذا المجال ؟

الطالب : لا .. لا .. إن هذا الموضوع هو أول موضوع يهرني وتلمسني أنك لم تضحك علي حين قلت إن عليك هذا هو وظيفة المخ مثل بقية فروع التسبولوجيا التي ندرسها ، مات كل ما عندك حتى ولو لم يكن علينا في الامتحان .

المعلم : مادام هذا هو طلبك فاعلم أنه قد يتطبق على ما وصف حالة الموسيقى الشهير رافيل Ravel الذي أصيب في فقه مجده بفقد القدرة على التعرف التحليلي للموسيقى في حين لم يفقد القدرة على العزف ، كما أنه لوحظ أن بعض الحبرات الشعرية قد تظهر لأول مرة بعد الإصابة الجزئية أو المؤقتة بفقد التلق نتيجة للإصابة بتلف المخ الأيسر ..

الطالب : إذا يحق لي أن أعزف أي لو شرحت مع موسيقار أو موسيقي لوجدت عنده الأيمن أضخم وأزحم .

المعلم : نكتة هذه أم سخرية ؟ إن وظائف المخ في فقه كفاءته تكمل بعضها بعضا ،

شكل مع (أو كل نصف إذا هفت ونحن تكلم عن التكامل) له تخصصه ،  
ولكنه يكمل الآخر .

الطالب : ولكنى أذكر وأنت تحدثني عن ظاهرة الرؤية الباقية Deja vu أن  
التصنيف يحملها نفس الصورة في الإدراك بإدراك جزء من جزء من الثانية ، وقد  
نسرت بذلك أن الإنسان في هذه الحالة يحيل إليه أنه رأى نفس للنظر قبل ذلك ،  
وقد فهمت أن التصنيف يقومان بنفس الوظيفة وهي الإدراك هنا مثلاً .

المعلم : ذا كرتك تمام التمام ، نعم لقد حصل ، ولكن تبدو أن التفاصيل تختلف ،  
أى أنها يشتركان في الوظائف من حيث المبدأ ، ويختلفان في التفاصيل .

الطالب : وكيف كان ذلك ؟

المعلم : أغلب الدلائل تشير إلى أن المصغ الأيسر ( الطاغى ) هو المختص باللغة  
أو التفكير الرمزي أو الإسنادى .

الطالب : وما التفكير الإسنادى لو سمحت ؟

المعلم : ألم تأخذ في النحو المسند والمسند إليه ، إن هذا هو التفكير الاسنادى واسمه  
بالإنجليزية Propositional وقد اعتبر جاكسون من قديم أن وظيفة المصغ  
الطاغى ليس امتلاك Possession الكلمات ولكنه استعمالها ، فالإسناد ليس  
بمجرد تتابع الكلمات ولكنه أن تشير كلمة للأخرى بحيث تعطى الكلمتان  
( أو الكلمات ) معاً معنى لكل منهما .

الطالب : أخشى أن يستدرجنا الإطناب - وهو طابعك مثلاً هو طابعى - إلى الخروج  
عن الموضوع ، فهلا اختصرت لى الحكاية فى الفروق بين عمل التصنيف ؟

المعلم : هل تحتمل الجدول ؟ إذا سأقل لك جدولاً لخصه « بوجن » Bogen مشيراً  
إلى تاريخ عمل كل نصف والوظائف المقترحة من وجهة نظر العالم الذى وسفها .

المطالِب : ياليت أخى ولو فى الهامش .

المعلم : حيا وكرامة ، دعه للهامش (٥)

(٥) جدول يبين الفروق بين عمل النصفين معا واسماء من وصلوه وتاريخ ذلك

الباحث العالم والتاريخ	النصف الطايفى (الأيسر عادة) Dominant hemisphere	النصف المتخفى (الأيمن عادة) Recessive hemisphere
Jackson (1864)	Expression التعبير	Perception الإدراك
Jackson (1874)	Audito-articular السمعى - المنطقى	Retino-ocular البصكى البصرى
Jackson (1876)	Propositionizing الاستنادى	Visual imagery البصرى التمثيل
Weisenberg & McBride	Linguistic لئوى	Kinesthetic حركى
Anderson (1951)	Storage تخزين	Excutive تنفيذى
McFie & Pierrey (1952)	Education of relation تعلم العلاقات	Education of correlation تعلم الارتباطات
Milner (1958)	Verbal لئلى	Perceptual - nonverbal إدراكى - غير لئلى
Semmes, Weinstein Ghent, Tauber (1960)	Discrete متفرق	Diffuse منتشر
Zangwill (1961)	Symbolic رمزى	Visuospatial مكانى بصرى
Hecsen, Ajurioguerra & Angiergues (1961)	Linguistic لئوى	Preverbal قبل لئلى
Bogen & Gassaniga (1965)	Verbal لئلى	Visuospatial مكانى بصرى
Levy-Agresti and Sperry (1968)	Logical or analytic منطقى أو تحليلى	Synthetic perceptual ولادى أو إدراكى
Bogen (1969)	Propositional استنادى	Appositional تراكى

الطالب : لا . لا . . . يا عم . . . لاحبا ولا كرامة ، إن مجرد النظر إلى هذا الجدول يطير رجلا من معنى ، وإن كنت لا أعلم هل هو البرج الأمين أم الأيسر .  
العلم : لا تزعم سبب ذلك الأمر ، واحدة واحدة ، كل ما أريد منك أن تعرفه الآن هو عدة أساسيات متعلقة بهذه القضية .

الطالب : ولماذا ؟

العلم : لأنها أساس جوهرى فى فهمك بمد ذلك للأمراض النفسية وخصوصا الجنون بما سيأتى فى الجزء الثالث وعليك خير ، وهى أساس فهمك للترابط على أعلى مستوياته وبالكافى للإبداع ، وهى أيضا أساس تصديقك بأن علم النفس هو الأرقى فيسبولوجيا النخ ككل . . هل تذكر ؟

الطالب : أذكر ، ولكن ليس معنى ذلك كل هذا الكم الجدول من الترويق والتفاصيل دون تبرير .

العلم : دع هذا الجدول جانبا ، وبما رجعت إليه بدحين ، عليك الآن أن تعرف (\*) :

(١) أن المنع عنان (على الأقل) وليس نصفين .

(ب) أن عمل كل منهما يكمل الآخر .

(\*) (1) The encephalized brain is, at least, two brains rather than two halves.

(2) The function of each brain is complementary to the other,

(3) The dominant brain resembles a logical sophisticated scientist who perfects using symbols and learning linear (causal relational) chaining.

(4) The 'non-dominant' brain (though a misnomer) resembles the artist who utilizes more the pictorial language, the correlative association (rather than the relational causation). It is more concerned with the wholes rather than the parts and is thus active in processes like imagination and condensation.

(ج) أن المنع لا يلغى يشبه الشخص العالم المنطقي ، المتحدلق ، الذي يحسن استعمال اللغة والرموز في تسلسل ويحسن تلم العلاقات في سببية متتالية .

(د) أن المنع للتنبؤ (مع خطأ التسمية) يشبه الشخص الفنان الذي يتعامل بالصور أكثر مما يتعامل بالرموز المحددة ، ويحسن التركيب لا التسيب ، ويهتم بالكماليات والتخيل والتراكم والتكيف .

الطالب : عندك عندك إن ما أعلمه أن العالم مبدع ، والفنان مبدع ، فكيف تتصل بينهما هكذا وأنت تتكلم عن الإبداع ؟

المعلم : هذا تشبيه ، مجرد تشبيه ، لأن ما أريد أن أوصله إليك هو أن الإبداع الحقيقي هو جماع بين ما يسمى لنا وبين ما يسمى علماً ، ولأن تصوركموكالياته ، والمعلم يرموزه ومصادقاته هما محمودى معبد الإبداع وقدمس الخلق ..

الطالب : ياه !!

المعلم : إن الإبداع الحقيقي هو نتاج عمل الفئتين معاً معاً .

الطالب : يا سلام عليك ، هو ذاك ، يبدو أنه هو ذاك وكان Corpus callosum مهمة جداً في الإبداع .

المعلم : استلها بالمرية ! الجسم للتدمل (\*) ، وقد درسوا عمل نصفي المنع منفصلين

---

(\*) يقول ماك كولوش Mc Culloch وجارول Garol منذ سنة ١٩٤٦ أن الجسم للتدمل يحوى من الألياف مايساوى وفيد من مجموع الألياف الهاجلة والمساعدة في أحد النصفين الكرويين ، ومع ذلك بالمعركة عن حقيقة وظيفته ضيقة للغاية . وقد وافق جليس Gies ما استنتجه كل من ميرزوسبرى Myers & Sperry من أن الجسم للتدمل هو الوسيلة التي يستطيع بها النصفان الكرويان أن يشاركا في العمل معاً بحيث يعقدا أحدهما من خيرة الآخر . وقد كتب ف. برمر F. Bremer « لقد تبين الآن أن وظيفة الجسم للتدمل تصاحب أعلى وأكثر التفاعلات تعقيداً في المنع » .

أيضا من خلال قطع هذا الجسم في بعض الحيوانات الراقية ومن خلال دراسة بعض حالات الصرعين الذين تجرى لهم عملية حقن هذا الجسم ومن خلال بعض الأورام التي توقف حمل هذا الجسم ووجدوا دوره هاما لعمل الخلية مما أى هاما جدا للإبداع .

المطالب : يا سلام ، لقد كنت أستبين به في التشریح لأنه جسم منظم ليس له علاقات كثيرة وحفظ علاقاته سهل جدا فلم أكن أتوقف عنده ولكن ها أنت تفاجئني أن له وظيفة بالغة الخطورة .

المعلم : حصل ، وقد قال عالم اسمه فيجان Fegan « إن كل الملاحظات تدل على أنه بعد هذه الجراحة نجد أماننا إنسانا له عقلين ومجالين للوعي متصلين ، والسؤال المطروح هو « هل قطع الجسم للتدخل يحدث هنا في وظيفة العقل ، ( أو ازدواجا ) أم أنه يظهر ازدواجا قائما بالفعل .

المطالب : كدت تمنى أن لنا غنان فملا .

المعلم : إن لاشلي Leashley ( وهو من أشرت إليه في أول هذا الدليل ) يقول بأن علماء النفس - على الأقل في الفترة الأخيرة - لا يحدون سببا أو منطقا في التمسك بفكرة وحدة العقل .

المطالب : إنى أخاف أن تكون كل الدراسات السابقة للتفكير لم تدرس إلا تفكير النصف الطاعى ، أو قل النصف الطاعى حتى لا نحتاج ، فاللغة والكلام والمنطق والحساب كلها تابعة له كأهنت ، وعلينا إذا أن نبداً دراستنا من جديد للمخ الآخر وبهذا يتضاعف المقرر .

المعلم : كل هك المقرر ، المقرر ، ألن تمشق العلم أبدا ؟ نعم ياسيدى نحن نحتاج ربما لشرائح الستين حتى نعيد تنظيم معلوماتنا بعد هذا الفتح الجديد .

المطالب : يا سيحان الله ، علينا هم متائل كما قلت لك ، ولا وقت لدى للشق ياسيدى . للمعلم : حاضر حاضر ، ولكنى سأغريك ببعض المعلومات من مدارس قائمة ملا

تؤكد هذا التمييز ، بل سأحاول أن أدخل فيها بعض أقوال الفنانين والبدعيين حتى أجذب انتباهك ، أو أقول لك... سأضمنها في الماهي (\*) حتى لا تنزعج .

المطالب : رغم أنك وضعتها في الماهي فقد التزججت .

العلم : أنت حر ، فالأزعاج أمام الحقائق العلمية مفيد بلا أدنى شك .

(٥) ١ — يقول ديموقريطسكي « إن الشيء الذي يبلغ من الطبيعة الزوجية كالأشياء يتكاثف على كل أعماقه » .

٢ — يترجم أفنديه جيد أن هناك صراع بين مامو مقول وما هو غير مقول وأنه يوجد نوعان من التفكير .

(٢) فرل ولين جيمس William James بين نوعين من التميز وما التميز التفريقي للشيء ( التخليط ) والتمييز الوجودي أو الكيان ( الكلي ) .

٤ — إن مدرسة بافلوف واتباعه قد أشارت إلى ماسي الجهاز الإشاري الأول First signal system وهو أقرب ما يكون إلى التفكير الكلي والجهاز الإشاري الثاني Second signal system وهو أقرب ما يكون إلى النوع المنطقي للسلسل الثاني .

٥ — إن العمليات الأولية التي وصفها فرويد أقرب إلى النوع الأول والعمليات الثانوية أقرب إلى النوع الثاني بما يتبع ذلك من خصص التصنيف .

٦ — عبر برونار Brunar عن هذه القضية بقوله « إن «منطق» العلم و «لا منطق» الفن حصصان بلنيتين مختلفين تماما ولكن يبيغو أن كلا منهما يكمل الآخر .

٧ — يقول ووش ، وكيس Rusch & Kees ويحدد الكاتب أساسا أن يقلب الصور غير العقلية إلى صور عقلية .

٨ — يقول ستيغن سبنغر Stephen Spender « إن سبب الفكر تالي أعمر بها تتكيف إلى رفاذ الألفاظ »

٩ — يقول أينشتاين Einstein إجابة على سؤال جاك مادام Jacques Hadamard وهو يحاول وصف خطوات ابتاعه الفتي :

« . . . يبدو أن المكوّنات الفيزيائية ( العضوية ) تمثل كقومات أولية في التفكير ، وما هي إلا علامات وصور في ارتباطات أشبه بالحب تحريا ، وفي حالي فإن هذه المقومات الأولية هي مرثيات أبيض النوصيات العقلية ، وفي المرحلة الثانية يأتي البحث عن الكلمات والعلاقات حين يكون اللعب الأول قد استوفى حقه جامزا للاخراج بالإرادة » .

الطالب : ولكن خبرني ، كيف اختص كل صف ، آسف ، كل مع ، بوطنانة تلك  
وهما في التبريح سواء بسواء ؟

للم : هل رأيت فائدة ارتعاجك ؟ إنه مزيد من الأستاذ ، طيبا لا أحد يعرف كيف  
حدث التخصص على وجه التحديد لأن ذلك يتعلق بتاريخ فيلوجيني ( تاريخ  
تطور الحياة والاحياء ) طويل ، إلا أن نمو اللثة بالادوات وتحميدها في أحد  
الحين يؤكد أن هذا التخصص أكثر ما يكون في الإنسان ، إلا أنه لا ينبغي  
أن يكون هناك تخصص حتى في حالة عدم وجود لثة ، ويبدو أن كل صف  
( أخطاء المادة ) أعنى كل مع يختلف عن الآخر من حيث انتقاء للمعلومات  
الداخله والمحتوى وربما الترتيب كذلك .

الطالب : يكتفى هذا ، كل شيء « يبدو يبدو » .. ومع ذلك .

للم ( مقاطعا ) : أم شيء يك هو « للمالك » هذه .

الطالب : إتهزها فرصة وهيا .

للم : ولم لا ؟ إن للموضوع يطول شرحه ، ولو تذكرنا خطوات الإبداع المألوفة ،  
لظهرت اعتراضات جديدة حول هذا التحديد ينهيا بهذا الشكل المسطح .

الطالب : عن أى خطوات تحدث ؟

للم : آه !! ألم أقل لك ؟ إن خطوات الإبداع رغم اختلاف التفاصيل تلخص في (\*)

---

(\*) Phases of creative process are summarized as follows:

- (1) **Preparatory phase:** identifying the problem and gathering information.
- (2) **Incubation phase:** time and the least conscious deliberate attention.
- (3) **Inspiration phase:** sudden arrival to the solution as if out of the blues.
- (4) **Verification, elaboration and modification phase:** by tests of repetition, trial application and test of time.



(١) المرحلة التمهيدية حيث تختبر المشكلة وتمتلك المعلومات اللازمة

(٢) ثم مرحلة انضواء وهي مرحلة انتظار ليس فيه نشاط فاعلى يخلق تملقا

مباشرا بالمشكلة (٣) ثم مرحلة الإلهام حيث يصل البدع إلى الحل وكأنه ضربة

معلم جاءت فجأة وقدرة خارقة في حين أنها إعداد ترتيب (٤) وأخيرا مرحلة

التحقيق والتطوير والتعديل وهنا يدخل الحل للطروح من خلال الإلهام

إلى معمل الواقع واختبارات الزمن لتأكد أو يثنى أو يطور أو يعدل .

الطالب : بذهنتك هل تصدق أن من يريد أن « يدع » سوف يمر بهذه المراحل

وأنه ينتقل من سنة أولى إلى سنة ثانية وهكذا ؟

المعلم : طبعا مستحيل ، ولكن الذى أريد أن أؤكد لك هو أنه لا إبداع بدون

معلومات كافية ، وأن ما يسمى إلهام ما هو إلا نتيجة جهد وخبرة ومعلومات

هائلة وزاخرة ولكنها دخلت في مخ نشاط ناقد يقظ يستطيع أن يصل لكل .

الطالب : معنى التصفين - آسف الخمين - عبر الجسم للتفكير ؟

المعلم : نعم ، وأكثر بما لا يترك جزءا قديما أو حديثا إلا واعتك في العملية .

الطالب : يا سائر استر هذا أمر عفيف ، مجرد تصويره بخفيف .

المعلم : ولهذا فإن المبدعين قليل .

الطالب : ولكن أليس معنى أن المبدعين به أشياء من كذا أو كذا ، معنى ليسوا

على بعضهم .

المعلم : أفهم ما معنى ، وأوافقك على ذلك ، ولكن هذا لا يعنى إطلاقا أنهم مخلى

العقل والياد بالله ، بل إن الإبداع هو قوة العقل وبالتالي فهو قوة الصحة لأنه

أكبر نشاط ترابطى رغم ما يبدو على المبدعين من شذوذ ، إلا أنه قد يكون

شذوذا إلى أعلى ، كما أن علم توازنهم الظاهرى أحيانا هو إعلان عن نشاط

عقلى خاص .

الطالب : ترابطى ؟ ثانى ؟

العلم : نعم ، فلازلنا نتحدث عن الوظائف الترابطية ، وقد تدرجنا بها واحدة واحدة من الإدراك حتى الإبداع الذى هو منتهى الترابط للتوليف .

الطالب : سؤال أخير لو سمحت ، هل هناك فرق بين المبدع ، والفنان ، والموهوب والبقري ؟

العلم : يا سائر استر ، إن هذا يحتاج إلى كتاب بأكمله ، ومع ذلك واحتراماً لشغفك سوف أقول ما أراه فى هذا الشأن فى إيجاز تعريفى شديد ، وأرجوك ألا تسألنى التفاصيل حتى لو اختلف ما أقوله عما تمرره أو ما هو شائع .

الطالب : لا أسألك حتى نتحدث لى منه ذكراً .

العلم : فتح الله عليك ، اسمع ياسيدى (\*) .

أولاً : إن كلمة فنان قد أسوء استعمالها حتى أصبحت تصف التسلية الترفيهية الترويحية ، كما قد تصف نوعاً من الإبداع خطير ، ويستحسن أن تقتصرها على نوع خاص من الإبداع ، ينبغ فيه الانفصال Dissociation ، وهو جزئى

---

(\*) The artist (after excluding abuse of the term) is not synonymous to the creative. His production is partly a sort of healthy dissociation and is relatively restricted to part aspect. The talented person is believed to be opposite to the genius and creative. The latter two terms are used, one instead of the other. Recent scientific language prefers the term creative. As Nathaniel Hirsch wrote in his book *Genius and Creative Intelligence*: the genius creates the man of talent improves; the genius intuitis, the man of talent analyses and explores; the genius aspires, his life goal is creativity, the talented are animated by ambition and their life goal is power, the genius is ever a stranger in a strange land, the talented are those for whom the earth is a paradise and social adjustment a natural and frictionless vocation.

يشمل جانباً دون آخر في المادة ، وموقوف (لا يستمر معظم الوقت) أما هذا النوع الترفيهي والتثريقي للبحث فعن اسم آخر تحت مادة «لغو» أو «فرشة» أو ما شئت من مسميات .

ثانياً : واللوهوب ، ليس مبدئاً بالفرووة ، فهو متميز في أداء بذاته وليس مولفاً بين أجزاء أو متناقضات حتى ذهب بعضهم إلى اعتبار اللوهوب تقيض المبدع .

الطالب : تقيضه ؟

المعلم : تصور ١ : في حين أن اللوهوب يحمن أداءه ، فإن المبقري ( وهذا هو الاسم الذي عني به المبدع الخلاق ، ودعنا نستخدم لفظه مؤقتاً ) يصنع الجديد ، وفي حين أن المبقري يتمدد إلى حد كبير على حدسه ، فإن اللوهوب يقفن التحليل التجريبي ، وفي حين أن المبقري يعطي حياته كلها لمهدف الخلق الإبداعي فإن اللوهوب قد يستعمل موهبته كوسيلة للحصول على أهداف منها القوة أو السلطة أو الثمة وهكذا .

الطالب : يا ليتى لم أسألك .

المعلم : لا ، لن تستطيع أن توقفي إلا إذا أكلت :

ثالثاً : وجدنا أن المبقري يكاد يكون هو المبدع في أغلب الأحوال وخاصة أن اللغة العلمية الحديثة تفضل مرحلياً استعمال كلمة المبدع ، وهو ليس الثنان ولا اللوهوب ، وإن كان عمله يخرج لنا ، وتتميزه بسطية لغة موهبة خاصة ، إلا أنه عادة فريد نوعه ، دائم الإنهار ، قادر على الدهشة ، متمثل للتناقض ، يصنع تراجمات جديدة بلسان مستمر دون أن يعنى أصابته حتى لو ظل وحيداً لا يتراجع مما حدث .

الطالب : هذا ليس مبدئاً بل نيباً .

المعلم : لا أريد أن أجيب أو أنفي ، ولكنه يحمل ألم النبوة ، ويشير إلى الصالة مساً .

الطالب : شكر الله لك ، وأرجو أن تظل انتفاثر لأن أخاف على نفسي من البعيرة  
ولا أحب الألم .

المعلم : من حقك ... ولكن .

الطالب : لكن ماذا ؟ أريد أن أذاكر دروسى ، أذاكر دروسى كلها دون  
إيداع ، ماذا ولا .

المعلم : وهذه الطريقة فى التربية تتلاقى بتنمية المرحلة الأولى لحسب ، مرجحة  
الحصول على المعلومات ، ومما يلحقها ما يليها مانت تكرار جيد لا أكثر  
ولا أقل .

الطالب : وماذا فعل أنا ؟ أربب من أجل خاطر عيون النصف التنمى ، إقم  
أصوار أنه لو حمل كأيبنى فإن النتيجة هى أن أصبح أنا التنمى أو التنمى  
( يكسر الماء وتحمها ) عن كلية الطب .

المعلم : بل وسائر الكليات .

الطالب : غيروا إذا نظام التعليم .

المعلم : ياليت ، ولكن المحاولات التجريبية البديلة قد باءت بالفشل ، وموسرى :  
لأنها خلقت شيئا وأطفالا مبتهمين ليستلم القعدة على الاستمرار أو التكيف ،  
أى لم تخلق رجلا ونساء يحافظون على استمرار قدراتهم فى زيادة دائمة .

الطالب : هذا فعل وذلك فشل لماذا تريد ؟

المعلم : لا بد من ضبط جرعة الحرية بما يناسب قوة السيطرة ، وضبط جرعة التفويض  
والتنمى ، وضبط جرعة الاستيعاب والتفكير للنمو فى مقابل استعمال هذه  
المعلومات بقدر فقط متجدد و ...

الطالب : عندك عندك ، لابد من ضبط جرعة ما تريد أن تقوله لي في مقابل ما هو مقرر علينا .

المعلم : ولكن .

الطالب : ولا لكن ولا يحزنون ، لقد أتينا بسلام الوطائف الترابية لمن أين لنا بالطاقة اللازمة لنعلمها على حد ما أشرت لي أول الأمر ، وياحبذا لو خففنا وطأة هذا الترابط ببعض الحديث عن المواقف والحب والقدى منه .

المعلم : ولكن هذا يحتاج فصلا جديدا قائما بذاته .

الطالب : فليكن .

## الفصل الخامس

### الوظائف الدوافعية

#### MOTIVATING FUNCTIONS

المطالب : وآآن حدثى ماهى القوة التى تدفع للنخ لسل كل هذه الوظائف .  
لللم : تذكر أنا قسمنا وظائف للنخ إلى وظائف ترابطية وأخرى دوافعية وثالثة  
وسادية .

المطالب : أبدا ، لا أذكر .

لللم : ولو . . ، أذكرك ، إن كل ما شرحتنا حتى الآن من أول الإدراك حتى  
الإبداع كان يقوم على فكرة الترابط ، فالإدراك ربط بين أثر قديم وإحساس  
حالى ، والتفكير ربط بين معلومة ومعلومة لحل مشكلة ، والإبداع ربط  
بين أجزاء قديمة لخلق جديد ، وحتى الأحلام ربطت بين أى شىء وأى شىء .

المطالب : ولكن ما أذكره أنا أهمتنا كل هذا بما فى ذلك التلم والتلم والتلم  
وظائف معرفية .

لللم : ولم لا ، الوظائف للرؤية ترابطية بالضرورة .

المطالب : وحتى الأحلام . . وظيفة معرفية ؟

لللم : وحتى الأحلام ، لأنها تنظيم تكويني لما حدث من معرفة أثناء اليقظة .

المطالب : لو سمعك أحد أهل بلدنا تتكلم عن الربط والترابط بهذا الجناس والتقدم  
لانزعج ، فربط معنى خاص عندنا فى الربط .

لللم : أعرفه وأحذر من هذه البداية الساخرة ، لنضع الربط والترابط وكفى  
عليه هذا ، ولنتكلم فى الوظائف الدوافعية .

الطالب : بصراحة حكاية الوظائف الدوائية هذه لها رنين جذاب ، ولكنها بعيدة عن تصويرى عن مخ الإنسان .

العلم : ومن أين لك بتصورك هذا يا طفل ؟

الطالب : من تجميع الجهاز العصبي وحق الفسيولوجيا العصبية التي أخذناها ، لم أشر فيها على عزن وقود ، ولا حجرة احتراق تنتج الطاقة التي تدفع للع عمل .

العلم : بهراحة معك حق ولكن أحذر من فرط التعميم فلكل جهاز خاصيته ، وحق تميز طاقة دوائية لا ينفى بالضرورة طاقة مثل الحرارة أو البترول ، وقد لا يمكن تحديد طبيعتها مرحليا ، إلا أن آثارها وتنقلها واتجاهها يمكن تتبعه في الصحة والمرض بشكل مباشر .

الطالب : لماذا لم تنف تعيها بالكهرباء أيضا وأنت تمدد أنواع الطاقة

العلم : لأن لم أستطع ، وتصورى الشخصى — على مستوى الافتراض — أنها أقرب ما تكون إلى ذلك رغم استحالة تطابقها مع ما نعرف ، وقد وصف Eccles ( سنة ١٩٥٨ ) أن النيورون neuron يعمل على مستوى حوالى واحد من ألف مايون من الوات watt ( وبالتالى فإن اللغ بأ كلة يعمل على مستوى عشرة « وات » ، وقد ذكر نفس العالم أن ما ينقل للثير stimulus في بعض التشابكات synapses يطلق في كم quanta من بضعة آلاف من الجزيئات ، وذلك على جانب المحور axon من النيورون ، وتنفجر الحوصلات vesicles الحاملة للمادة الناقلة ، فتطلق ما بها من مواد خاصة .

الطالب : تعنى أن هذه الحوصلات هى مخازن الطاقة .

العلم : يا أخى لا تسرع ، أنا لا أعرف ، ولا أعرف ، وإنما أنا أنقل لك بعض المعلومات الجزئية التي تملن أنك — وأنا معك — جاهلان ( على أحسن الفروض ) وبالتالي تهبك إلى عدم الإسراع برفض ما لا تعرف .

الطالب : إنك تخبرني ، تقول في معلومات فيمتحن اللغة ، ثم يصنع الجمل ويملأوي نفسك في التفسير إلى حيث تريد .

المعلم : لماذا لا تصدق أن الجمل هو بداية العلم ، وأن النقطة واحترام كل معلومة منها منوالت هي بداية الطريق ؟

الطالب : بداية ؟ نهاية ؟ قل لي كيف تعمل الطاقة الداعية وإن لم تقبل لي ظن أحقق بوجودها أصلا .

المعلم : عندك حق كأن عندهم حق .

الطالب : من هم ؟

المعلم : من أنكروها .

الطالب : وهل هناك من يشكر المواطنين والدولة حقيقة ولهذا ؟

المعلم : بل هناك من يشكرها بكل الحق ، أنكروا الترائر أولا وبعدة وصلت إلى التصعب عندها ، وذلك لحساب المواطن البيئية والاجتماعية ، وضفت بالتالي ، موجة لتأكيد على الدواعي للوروة وإن ظل الاهتمام بالدواعي المكتسبة ، بل إن الاتصال ذات تقمه والمواطن قد تعرضت إلى الإنكار أو الإهمال المقصود من كثير من العلماء .

الطالب : يشكرون الاتصال والمواطن ، إذا كيف يرون الانسان ؟ كتبه من السلوك والأجزاء للتراطة ؟ مكتبة بشرية ؟ ما أقسام .

المعلم : المرأة ليست مسألة قسوة أو رحمة ، ولكنها مسألة علم ، وثمة العلم ، ولعلك رأيت كيف يمكن أن نوضح التعليم ونعبر النسيان ونقهر التفكير ، أما بالنسبة للمواطن والاتصال فيبدو أن الحديث عنها يتطلب لهجة شاعرية بعض الشيء ، واللم لا يقر هذه الالهجة بصفة عامة .

الطالب : حتى يكون العلم علما لا بد أن يكون الكلام جافا . هل تعني ذلك ؟



العلم : أنا أحكى لك وجهة نظر لما موردتها ، اسمع هل تصور أن فرويد ذات نفسه  
بجسالة قدده لم يضع نظرية في الاعمال ، بل لقد ذكره في مجال الانشقاق  
Dissonance عما يوحى أن الاتصال أقرب إلى اللامع.

الطالب : الله ! الله ! ! رضىنا بعد من أنكره ، وها أنت تملن أن الاتصال مرض ،  
فليصدر العلماء فرماتا يدم الحزن وعدم الفرح ومنع الحب وحظر الكره حتى  
لاحتجرونا مرضى والبياد بالله .

العلم : لماذا تبالح في الاعتراض بل أن تنسج ؟ إنا في أخطر منطقة من فهم النفس  
فانتظر حق رى ، ثم اطلق لسخرتك النان .

الطالب : صدقنى إني عديد الشوق لمعرفة حكاية العواطف والاتصال والذوايح  
لأسباب خاصة .

العلم : حتى ولو كانت أسياك خاصة فساأحاول أن أوصل لك الصورة العامة : وهيا  
ترك طبيعتها الفسيولوجية جانباً لنعرف أبعادها ووظيفتها أولاً .

الطالب : لا يا عم ، لقد بدأنا بالمخ من أول تعريف النفس ، وليس عندى  
ما يبرر إلا أبدأ في كل وظيفة من نفس النطلق .

العلم : ماذا أقول لك ؟ هل تقبل اجتهدى ؟

الطالب : وهل جاءت على اجتهدك في هذه النقطة فقط ؟ ألسنت تجتهد منذ البداية ؟  
بل تريدنى أنا أيضاً أن أجتهد ؟ هاها ولا يهيك .

العلم : نمسكها واحدة واحدة :

١ - القوة الدافعية هي تراكيب تنظيمية أيضاً في المخ ، ولكن يبدو  
أنها ليست ارتباطات خلية بسيطة ، بل هي ترايطات دوائية غائرة .

الطالب : يعنى مثل الذى تحدثت عنها في عمل المخ التمنى ؟  
العلم : تقريباً .

الطالب : يعني المواقف والدوافع في اللغ التحقني ؟  
 للعلم : يا أخى لا تمسجل ، لقد وعدتني بحسن الاستماع حتى أنتهى من اجتهدى .  
 الطالب : نعم ، حدث ، وآسف .

للعلم : ٢ - وهى كلية بشكل مبدئى ، وكل « كل تنظيمى مترابط » يمثل مستوى من الانفعال ، وكلما كان هذا الككل التنظيمى شاملا لعدد أقل من النيورونات والدوائر ، وأقدم عمرا ( فى اللغ الأقدم ) كان أقرب إلى الإنفعال البدائى Emotions والدوافع الضوية ، وكذلك كان ظهوره أقرب إلى النشاط التفاعلى Reactive ، والعكس صحيح ، أى كلما كان هذا الككل التنظيمى شاملا لعدد أكبر فأكثر من النيورونات والدوائر ، وأحدث عمرا ، ( فى اللغ الأكل قديما وهكذا ) كان أقرب إلى المواقف Feeling والدوافع الأرقى ، وكذلك كان ظهورها شاملا لكل من العمل والتفاعل ، أى الدلع التلقائى والاستجابة مما .

٣ - كلما اتعملت تنظيمات الدوافع والاعمالات الترابطية عن جية الوظائف الترابطية الأخرى ، كانت ظاهرة دوافعية مستقلة ، والعكس صحيح ، فكلما ارتبطت بالوظائف الترابطية الأخرى مثل التفكير واتعم والإرادة كانت أقل استحقاقا للتناول بصلتها وطاقته مستقلة .

الطالب : لا . . . عندك ، لا أكاد أفند على تبعك .

للعلم : أعلم ذلك ، ولكنها مبادئ علمية تحمل مشكلة بصور الطاقة مصورا خرايا أو مجردا .

الطالب : تريد أن تقول أن الطاقة التى تتحدث عنها هى نوع من الترابط الكلى التنظيمى .

للعلم : ولكنى أضيف : فى حالة توظيف نقط

الطالب : وما الذى يجعلها فى حالة توظيف نقط ، ألا يحتاج هذا التوظيف فى ذاته إلى طاقة .

العلم : لا يتصور معنى يا أخى أن التنظيم في ذاته يحرك بضمه بضاً فبولد الطاقة (\*)  
مق ما سارت ترابطاته في اتجاه بذاته .

الطالب : والله حيرتى ، التنظيم ذاته ؟ في اتجاه بذاته ؟ أليس عندك شيء أسهل .  
العلم : حيرتك هذه ، وحيرتى منك ، أسهل من معاملة الوظائف النفسية وكأنها  
تصدر من موضع محدد « بذاته » مثلاً يمتطها الحاجزون عن التصور الكلى  
والدوائرى .

الطالب : مهم حق والله .

العلم : يجوز أن مهم حق ولكنهم ليسوا مع الحق .

الطالب : إذا فأين الحق ، إن أود منك أن تحدثنى عن هذه الطاقة حديثاً أوضح  
حق ولو كررت باقت بلنة أخرى فالتكرار يطم الشطار .

العلم : لقد حيرتى هذه المسألة كثيراً ، فأسكرى كلاً مبقى على افتراض قوة  
ما في الكيان الحيوى إذا ما أحسن تنظيمها وتوجيهها ، تكامل الوجود  
البشرى وانتقل إلى آفاق التطور بلا توقف ، وإذا أعيتت ظهرت المضاعفات ،  
وأجهض الفؤ ، وكشفت الجهد ، وأعلن المرض .

الطالب : كلام جميل ، فماذا حيرك في ذلك ؟

العلم : حيرتى أن مفهوم هذه « القوة » : « ما » غير واضح في ذهنى ،  
ولا أستطيع أن أترجمه إلى تصور تشرىحى ، أو حق فيولوجى يحير مع تركيب  
المع ، وفكرة الترابط مثلاً ذكرت أنت في الأولى تماماً .

الطالب : إنك تغلب نفسك ، وسوف أحاول أن أساعدك : إن الحياة ذات نفسها  
طاقة دون مفهوم تشرىحى أو فيولوجى ، وحق القدرة غير الحية فيها كل هذه  
الطاقة الدرية دون تشرىح أو فيولوجيا .

(هـ) لن أتكلم هنا عن طبيعة الطاقة وقهرتها على التأثير المباشر ومدى إشعاعها بما قد  
يربك هذا الشئ من النقاش ، لأنه يقع في مجال « ما بعد علم النفس » وهو مجال بكر  
نظري في آن واحد .

المعلم : أى والله ، ولكن هذا لا يمنع أن نبحث عن أقرب تصور لمفهوم الطاقة  
ومفهوم الترائز و . . .

الطالب (مقاطعا) : ما للترائز وما للطاقة .

المعلم : هل نسيت ؟ لقد ذكرنا ذلك قبلا ، أم أنك نسيت ، هل خفت من دفاعك  
عن ماهية الطاقة وضرورتها فتحاول أن تراجع أنت أيضا ؟ يا أخى : الترائز  
ليست إلا طاقة موروثة نوعية توجه نحو إشباع بذاتها (\*) .

الطالب : أعوذ غيائى وإلحاحى فسأعود للتساؤل ولماذا الهجوم عليها ، اليس  
المهجوم عليها يتضمن الهجوم على الوراثة .

المعلم : التكرار يعلم للشطار ، نعم ياسيدى هو هو هجوم على أى افتراض ميتافيزيق  
( هكذا أسماء بض للهاجمين ) لطاقة غير محددة ، وهو هجوم ضمني على  
الإعلاء من قيمة الوراثة .

الطالب : ولكن ألم يقل فرويد بهى كهذه الطاقة ، فلماذا قلت أنه لم يضع  
نظرية للاتصال ؟

المعلم : لقد أسى الطاقة التى كان يتحدث عنها باسم « الليبدو » ، وشاع عنها أنها طاقة  
جنسية أساسا - ليست تناسلية بالضرورة - وهوجمت هجوما لا هوادة فيه  
هى الأخرى (\*\*) ، علما بأنها قد تشير إلى طاقة الحياة ذاتها ، وخاصة  
فيا يتعلق بالحافز إلى التواصل بين البشر .

(\*) Instincts are but specified inherited energy that directs  
towards a particular satisfaction.

(\*\*) The concept of Libido described by Freud is very near  
to the concept of energy in the recent ethological language  
dealing with motives. Although the term libido is said to be  
sexual. It is not necessarily restricted to reproductive function  
but rather to life itself and in particular to the tendency to  
relate with each other.

الطالب : هجوم ؟ هجوم ؟ هجوم ؟ أليس وراء الطاء شيء إلا المجهوم على بعضهم البعض .

المعلم : ولم لا ؟ إن هذا يدفع إلى مزيد من الإثبات ، ويؤكد ضرورة التحفظ في إطلاق النظريات ، ولما عد في البحث الأضيق عن الحقائق الأصدق .

الطالب : وآخرة هذا المجهوم على الطاقة والنزائر .

المعلم : توارت هذه النظريات في الظل قليلا ، فيما عدا نظرية التليدو التي أبقاها انتشار الفكر التحليلي النفس وتجنب مدارس .

الطالب : ثم ماذا ؟

المعلم : ثم جاءت إلى الظهور من مدخل علم الإثنولوجيا Ethology .

الطالب : علم ماذا ؟

المعلم : هل نسيتم ؟ لقد ذكرنا هذا الاسم من قبل ، وقلنا إن هذا العلم هو علم الطباع والأجناس وتكوينها (ص ١٠٣) .

الطالب : نعم نعم ؟ كان ذلك بشأن الحديث عن « الطاقة الخاصة الفعالة » .

المعلم : هو ذلك .

الطالب : هل تعني أن الطاقة الخاصة الفعالة هي التي الترائت النوعية والدوافع والنظرية ؟

المعلم : نعم . . . . .

الطالب : (مقاطعا) كل ما تمتلونه بعد المجهوم والطباع ، أن تفسروا الأسماء ،

فبدلا من نظرية النزائر تتكلمون عن الإثنولوجيا ، وبدلا من دوافع السلوك

الغائي ، تسمونها الطاقة الخاصة الفعالة . . على من تفترون ذلككم ؟

المعلم : مالك تتكلم بهذه الحدة ، إن الحقائق الأساسية واحدة ، وهي تأخذ أسماء

ناهية للمعلم الذي يدرسها ، ولما أصبحت دراسة الطباع والأجناس هي المختصة

بدراسة التراز والدوافع ، وكذلك السلوك للطبوع . ووراثية الصفات والسلوك  
جيميا ، عادت لأخذ مكانها الطبيعي في دراسة النفس من هذا المدخل ، ولا يضر  
الظاهرة أن تتوارى بعض الشيء نتيجة لسوء استعمال لغة غامضة لتعود إلى الظهور  
تحت العاط أدنى ولغة أوضح .

الطالب : سمها ما تشاء ، وأكل من فضلك .

العلم : إن كلمة الطاقة التي حيرتني وشغلتني ، التي اسمها فرويد ( أو اسمي هيبنها )  
«الليدو» ، والتي أظن من شأنها مكدوجال في نظريته عن التراز ، والتي وصفت  
مؤخرا من منطلق الإثنولوجيا باعتبار «.. أنه في أي وقت من الأوقات يوجد «كم»  
من الطاقة متاح لتتسيط جانب من السلوك التريزي » (\*) . . كل ذلك لم  
يوضح لي معنى كلمتي طاقة ، وكم .

الطالب : فإذا أنا فاعل الآن ؟ ماذا إذا كر وماذا أفع ؟ بل ماذا أعرف أصلا ؟

العلم : فكر معي يا اخي .

الطالب : أسكر ؟ هكذا خبط لرق .

العلم : لا أظالك بالتكبير من فراغ ، ولكن من المعلومات المتاحة ، وأعيد عليك  
بإيجاز ما نصلت منذ قليل ، وهو أن الطاقة البدوانية البصية يستحيل أن تكون  
بالشيء للخلق للكلمة ، وإنما هي مرادة لتنظيم نيوروني ، معين ، بترتيب معين  
جاهز للإطلاق ، لإصدار سلوك معين (\*\*) .

(\*) According to the ethological approach, it is said that at any time there is a certain amount of energy ready to activate a certain aspect of instinctual behaviour.

(\*\*) The neuronal motivating energy is impossible to be taken as an assumed metaphysical concept. It has to be taken as a particular neuronal organization ready to be released to present a specific behaviour.

الطالب : وأين الطاقة من هذا الكلام .

المعلم : ألم أطلبك أن تتصور معي أن ترتيب الأجزاء ترتيباً خاصاً متناسقاً جاهزاً للإطلاق هو هو الطاقة المبنية .

الطالب : يمكن ، ولكن الحديث عن مقدار الطاقة وإزاحة الطاقة صعب بهذه الأداة .

المعلم : حقيقة هو صعب ، ولكنه ممكن ولن أخجله لك في هذا الدليل ، فقط أذكر لك أن الأصعب منه هو الحديث عن الطاقة بشكل كمي عائم .

الطالب : وهل العواطف والانفعال كذلك ترتيبات نيورونية جاهزة للإطلاق .

المعلم : تماماً ، ولكن لا بد أن تذكر احتمال أن كل تركيب نيوروني له مقابل تنظيم خلوي .

الطالب : وهل تنفي بكل ذلك أن أي دافع وأي عاطفة لهما ترتيب خصوصي ؟

المعلم : ضلّا .

الطالب : الآن تذكرتك حين أشرت إلى إزاحة النشاط (\*) ، فإذا صدقتك الآن فكيف تفسر حكاية الإزاحة هذه بتركيباتك النيورونية .

المعلم : إذا أعيق تنظيم من الإطلاق ، انطلق بديلاً عنه ، ومدفوعاً ضمنياً من خلال إعلانه تنظيم آخر .

الطالب : أكاد أصدقك .

المعلم : وكلما زادت مساحة التنظيم ، وارتفعت بأكثر من تنظيم آخر ، وشملت أكثر من تنظيم أصغر ، كان الدافع أو العاطفة أرقى وأشمل ، وذلك ينير جنباً إلى جنب مع مراحل النمو من ناحية ، ومع هروف البيئة وجمالها من ناحية أخرى (\*\*) .

(\*) صفحة ١٠٤

(\*\*) The extent of the organization of a particular motive delineates its evolutionary level. The more it expands to include smaller ones, the higher it stands.

الطالب : ولكن معنى كل ذلك أن الوظائف الدوائية هي التنظيمات للورثة الجاهزة للإطلاق ، فإذا تدبّع .

العلم : إنها إذ تطلق ، وأحياناً يقولون تبسط unfolded تثير في نفس الوقت تنشيط ترابطات منامية تحنم الهدف من إطلاقها ، وتتأهب — عادة — ظروف الحاجة إلى إطلاقها ؟

الطالب : وهذا التنشيط هو الذى جعلها تستحق اسم « الدوائية » .

العلم : نعم ، ولكن هذه التنظيمات الأولية إذ تصاعد في الترابط تندمج تنظيماتها في النهاية مع تنظيمات أعلى للتراتب في الوظائف للرفية حتى ليصبغا واحدا .

الطالب : غير فاهم .

العلم : هل تذكر الإبداع ومدى ما كان يشمل من ترابطات وصلت إلى شمولها النصف الأيسر مع النصف الأيمن ؟ إن ذلك يشمل في نفس الوقت أرقى شمول الوظائف والدوافع في تاسق متكامل عال .

الطالب : تنى أن الإبداع ليس هو التفكير الإبداعي حسب .

العلم : نعم ، إذ هو آلة التكامل بين أعلى ارتباطات كل الوظائف ، والقاعدة أنك كلما تقدمت على سلم النمو وجدت أن أعلى الوظائف في كل ناحية هي هي ، أى أنها تكاد تكون متطابقة (\*) فلا يمكن فصل التفكير الإبداعي عن دوافع تحقيق الذات ( أو امتداد الذات ) من الوظائف الأرقى المتأهبة ( كاسياني ) .

الطالب : لا . لا . لا . زدت صرحا .

---

(\*) Various functions converge towards each other as they develop along the evolutionary scale of the species as well as the individual's. Ultimately they become nearer to each other until they are but one and the same. For instance creative thinking could hardly be delineated or disentangled from self actualization (and expansion) neither from the creative joy nor meaningful communication (see later).



للم : أعني قوة الدوافع كما سترى هي هي قوة التفكير بل هي هي قوة الوعي .

الطالب : الله . . الله ! ! هذا هو اجتماع القوة بحق .

للم : نعم ما قلت .

الطالب : ولكن من أجل خاطري دعنا مع الرعية وحدتي عن الدوافع الأولية

حتى أبحث في الامتحان أولا .

### الدوافع MOTIVES

للم : نعم ما رأيت : فالدوافع الأولية كما أسميتها يمكن أن تقصد بها الدوافع الفطرية وهي تنقسم إلى دوافع نفسية ودوافع عضوية .

الطالب : ولكنني كنت أوقن من التقدم أن الدوافع كلها فطرية موروثة .

للم : إنها في أصل فكرتها تكاد تكون كذلك ، ولكن إذا أخذنا فكرة أنها تنظيم معين جاهز للإطلاق ، فإن هذا التنظيم يمكن أن يكون موروثا ويمكن أن يكتسب من التكرار والمادة .

الطالب : المادة ؟ مرة ثانية ؟ أليست المادة « تعلم » ؟

للم : ذلك فالدوافع المكتسبة « تعلم » كذلك .

الطالب : فما الحاجات إذن ؟

للم : وبعد ؟ رجعت إلى أستاذك كيفما اتفق ، ومع ذلك فالحاجة Need هي هي

الدافع ولكن من وجهة نظر الارتواء ، أما الدافع Motive فإنه يستعمل لنفس

الظاهرة من وجهة نظر الانطلاق ، فالحاجة إلى الشرب هي هي دافع المطفئ ،

هذه هي المسألة .

الطالب : والماء ؟

للم : الماء يسمى المحرك أو الباعث أو الحافز Incentive ولكن هذه همزة

تقرينية .



المطالب : نعم ؟ نعم ؟ الدعشة والليل دوافع فطرية .

للعلم : يقتلتك . ترجمنى ، إن أفل لك الشائع من تسميات دون التنازع كامل فلا تفتح لنا أبواب النقاش حتى لا أرجع فى كلامى ، ومع ذلك فالدعشة مثلاً نصف الطفل إذ يصرف على الجديد ، وهى نصف النوع البشرى من الإدراك إذا كنت تذكر ( صفحة ٥٤ ) أما الميول فهى تنمى هنا الليل للفطرى لتقبل العلم الحلو ورفض العلم المر وهكذا .

المطالب : قل لى هكذا .

للعلم : لا تعجل فهناك دوافع فطرية أيضاً مختصة بالطوارئ .

المطالب : حلوة هذه ، إسكن لى عن « دوافع التجدة والحرقى » .

للعلم : — إن الخطر Danger يوقظ دافع الهرب Escape وصاحب ذلك مخاوف Fear ولا يخفى إلا بالمعول على الأمان .

— ثم إن الإعاقة Interference توقظ دافع القتال Combat وصاحبها عادة مشاعر الغضب Anger ولا تبدأ إلا بالتخلص من هذه الإعاقة ، فلا تطلق .

— وكذلك الصعوبة Difficulty توقظ دافع التفوق Mastery هايتها وصاحبها مخاوف التصميم Determinism ولا تنهى إلا بالتصار .

— ثم إن الإذعان Submission الاختيارى يمكن أن يستمر دائماً ، إذا صاحبه التسليم أو التوقف عن نشاط معين نتيجة لرغبة فى ذلك واختيار ، ويشير ذلك الرغبة الاعتماد Dependency وصاحبها مشاعر الاستكانة والأمان Security ويسمى هذا دافع الإذعان Submissive motive .

— وأخيراً فإن الفرصة السانحة تبدو كالفرصة التى تهرى بالتمنية ولذلك تتميز

هذا الدافع إلى اللحاق بها ويسمى دافع اللاحقة Chase (or pursuit) motive . وصاحبها مشاعر الحرص والغنى Eagerness .

الطالب : بصراحة أنا لست مقتنأ أن هذه «دوافع طواريء» ، فأى طواريء تدعو للإيمان ، أو لاتهاز الفرصة وملاحقتها ، إن هذا أوداك يمكن أن يحدث في الطواريء وفي غير الطواريء .

للعلم : وأنا معك ، وإنما أعلل إليك لتألف في تدريس هذه الظاهرة النفسية .

الطالب : تنقل إلى ؟ وما وظيفتك أنت ؟

للعلم : أعزتك الشائع ثم أول لك رأي ، لأنى أخشى أن أبدا برأى ثم لا يأتى في الامتحان فتأكل وجهى .

الطالب : صدقت ، ولكن لى اعتراض آخر فبعض ما ذكرت من دوافع لا يبدو أنه فطرى تماما .

للعلم : عندك حق فهذا ، ولكنه حق جزئى ، لأن كل دافع بماذا كونا موجود بشكل فطرى وبدائى ومورث ولكن صورته هى التى تختلف ، فدافع للألاحقة مثلا يبدو فى الحيوان وهو يلاحق فريسته ويبدو فى الطفل وهو يلاحق قطاره اللعبة ويبدو فى الناشئ وهو يلاحق فرصة عمل جديدة وهكذا وهكذا .

الطالب : ولكن كيف تتغير الدوافع هكذا وتتحور .

للعلم : إنها تتغير بالتعلم ، فمن شأن استجابات جديدة new responses ، كما يحدث بتغيير لمثيرات جديدة new stimuli وكذلك فإن الدوافع يمكن أن تتخرج بعضها ببعض مثلما يحدث دافع السيطرة مع دافع القتال فى شكل دافع اكتساب السلطة سواء سلطة اللال أو سلطة الحكم (\*) .

(\*) Innate motives are modified by learning through acquiring new responses, responding to new stimuli (usually through generalization and combination of motives).

- الطالب : ومع ذلك تظل هذه الدوافع تحت اسم الدوافع النظرية .
- المعلم : ليست تماما ، وحق الدوافع للسماء دوافع مكتسبة لابد أن لها أصل نظري .
- الطالب : خيل إلى ذلك حتى قبل أن تتكلم عنها ، فما هي ؟
- المعلم : يا سيدى يقال أن الدوافع المكتسبة هي Attitudes (\*) بمعنى أن يكون لك موقف أو ميل بذاته تجاه حادث أو رأى أو مذهب .
- الطالب : ولكن أليست هذه هي العاطفة تجاه هذا الشيء ؟
- المعلم : تقريبا ، ولاتأس أن كلامنا من الاعمال والموافق من الوظائف الدوافعية .
- الطالب : رجعت الأمور تختلط ببعضها ، وماذا أينما ؟
- المعلم : ويقال إن الاهتمامات Interest كذلك من الدوافع المكتسبة .
- الطالب : معنى المتصلة .
- المعلم : هو كذلك ، وأخيرا فإن السلوك النائي Purposive behaviour قد يعتبر دافعا مكتسبا إذا ارتبط بنهاية مكتسبة .
- الطالب : أى أن للواقف ، والاهتمامات ، والنزعة كلها دوافع مكتسبة .
- المعلم : تقريبا .
- الطالب : تقريبا وصف ، لأنى أكاد أشعر وراء كل منها جذورا موروثة ونظرية لاجتدال فيها .
- المعلم : بالضبط .

(\*) Acquired motives are said to be: an attitude (a predisposition towards a particular situation or object), an interest (a particular inclination towards certain profession or hobby, etc) and a purpose (related to a goal to be reached).

الطالب : قل لى هل قوة الدوافع واحدة عند كل أفراد نوع بذاته ؟

المعلم : أبدا أبدا إن الدوافع تختلف من فرد لفرد ، ومن وقت لوقت حسب إشباعها من عدمه .

الطالب : بصراحة أنا لمت متفريحا لكل هذه التقسيمات دون أن تذكر مثلا دائما مثل المدوان ، وباليك تقول لى شيئا مفيدا تمويضا عن هذا النقص ، حدثنى مثلا عن كيفية إثارة الدافع للاستذكار ، هذا أجدى .

المعلم : أنا معك ، ولكن الحديث عن دافع المدوان وحده قد يطول وخاصة وأنى خصصت له بحثا مستقلا (\*) أما إثارة الدوافع فهى فن يحثه الساسة ، والمليون ، والمدربون ، والمربون ، وهى تشمل (\*\*) (١) تحديد هدف أساسى واضح (٢) ثم تحديد أهداف مرحلية وسطى (٣) ثم تأكيد الثقة بين الموجه والمنفذ (٤) وكفكك توفير إمكانيات الوصول إلى الهدف (٥) واستبعاد السليات المعوقة والدوافع المضادة (٦) وإثارة التنافس المادى المناسب مع ما سبق من أفعال ومكاسب ومع الآخرين بشكل بناء .

الطالب : كلام يرفه كل واحد دون حاجة إلى عليك .

المعلم : لاسمتن هكدا ، فإن هناك وسائل تطبيقية مقننة فى الحروب والأزمات تجعل من هذا الجزء من علم النفس أهم موضوع على الإطلاق عند بعضهم .

الطالب : ولو .

المعلم : إذا هل أقول لك رأى ورزقنا على الله ؟

(\*) المدوان .. والابناع (الكتب) مجلة « الانسان والتطور » العدد الثالث ١٩٨٠ -

( ) مجلة الطب النفسى التطورى ( القاهرة .

(\*\*) Provocation of motivation could be achieved by.

(1) Defining a clear goal (2) Delineating intermediate goals

(3) Mutual confidence between the leader and the executor

(4) Adequate facilities (5) Elimination of opposing negative motives and (6) Fair competition.

الطالب : لماذا نجمعني وإياك .

المعلم : لأنني أستاذك ، فإن ما سيل لبي ما لونا في الامتحان وإن كان الأمر يندى بجمته أولى الأمور بالبررة والانتحان .

الطالب : ماذا تريد أن تقول ؟

المعلم : اسمع يا سيدي ، إن ما يهمني في موضوع الدواع هذا هو .

(١) أنها دالة على تنظيم معين في اللع .

الطالب : وهذا ما سبق أن قدمت به هذا الفصل .

المعلم : (٢) وأن هذا التنظيم موروث أو مكتسب ، ولكنه غائر وجاهز للانطلاق حسب الحاجة والتقص في ارتوائه والإثارة الخارجية والنشاط البيولوجي الخاص .

الطالب : مقبول .

المعلم : (٣) وأن الطاقة التي يتميز بها هي هذا الميل الشغواني للانطلاق في ترتيب بذاته .

(٤) وأن كل تنظيم إذ يطلق يدفع إلى ترابط يتأبى تحقيق احتياجاته .

(٥) وأن أي تنظيم موروث يمكن أن يتمدد بالتعلم على الأكل من حيث وسيلة تحقيقه .

(٦) وأن كل طرق التماثل مشروطة عن مثل هذا التنظيم والتعديل وخاصة الطرق ذات الطابع الثابت مثل التعلم بالبصم .

(٧) وأن التنظيم الأدنى ( الدافع الأدنى ) يعمل مستقلا لتحقيق الحاجة الأدنى ، ولكنه يندمج مع ما هو أعلى منه في كل أشمل ليكون دافعا أهل وهكذا .

الطالب : عندك عنده ، ما هذا الكلام عن « الأدنى » و « الأعلى » بصراحة إنك كلها قلت ذلك أربكني .

المعلم : لقد اتفقنا منذ البداية على هيراركية الوظائف النفسية .

الطالب : نعم ؟ نعم ؟ ما معنى « هيراركية » أولا ؟

المعلم : يترجمونها إلى « هرمية » وأنا لا أحب هذه الترجمة فضلت ترجمتها ، لأن الهرم أعلاه ثقلة وهو يضيق كلما ارتفعنا ، في حين أن الهيراركي أعلاه تولىف (ولاف) أكبر .، وهو يتسع ويشمل الأجزاء في البكل الأعلى كلما ارتفعنا .

الطالب : فكيف نطبق هذا البدا على موضوعنا هذا عن الدوافع (ولو أن لم أهمه جيدا) .

المعلم : إن هذا التكبير هو أصلح ما يكون لفهم تقسيم الدوافع ، أما تقسيمها إلى وحدات جزئية ، واستقطابها بين ما هو فطري أو مكتسب ، وما هو داخلي أم يسي ، فهو تقسيم مستعرض ، ولو سرنا وراءه لاستطعنا أن نبعد الب دافع ودافع بحد التنظيمات للوروة جميعا ، حتى يمكن أن تسكلم عن الدافع إلى الكلام ، والدافع إلى النظر ، والدافع إلى المشي على قدمين . . . وهكذا .

الطالب : هكذا أهم ، وأظن أن اعتراضك هذا هو الذى كان وراء رفضى وعدم ارتياحى للتقسيمات -الفة الذ كر .

المعلم : هو كذلك ، فهل تريد أن نسمع التقسيم التسميدى ؟

الطالب : بكل صمود .

المعلم : كنت قد كنت أنسى استظرافك السمع بهذا ، وإن لى ميلا لرفضه فى هذا الموقف الجاد .

الطالب : آسف ، لقد استمخفت يسمى عقب قولها مباشرة وهأنذا أحسن الاستماع تكليفا عن هذا التقل .



المعلم : لقد قسم ماسلو Maslow (\*) الدوافع هيراركيًا إلى طبقات خمسة يمتد بها فوق بعض صعوداً وأسماءها « حاجات » لا « دوافع » ونقسمها من الأدنى للأعلى كالتالي (١) الحاجات الفسيولوجية وتشمل الجوع والطقس والجنس الخ (٢) الحاجة إلى السلامة (٣) الحاجة إلى الحب والانتماء (٤) الحاجة إلى المكانة (٥) الحاجة إلى تحقيق الذات (٦) الحاجة إلى الفهم للعرف .

الطالب : ولكن ماذا نرى من الأدنى للأعلى ؟

المعلم : أولاً : أن الأدنى أكثر أهمية للحفاظ على الحياة ذاتها واستمرارها ، وكلما صعدنا درجات الهيراركي كانت المسألة تتعلق بنوعية الحياة وتميزها الانساني بوجه خاص .

ثانياً : أن الأدنى أقوى من الأعلى ولا بد أن يتحقق بدرجة مقبولة قبل أن نتاح الفرصة للأعلى أن يتحقق بطريقة تلقائية .

ثالثاً : أن الأعلى يشمل الأدنى ضمناً ، ولا يحل محله أبداً لا .

الطالب : ولكن كنت قد سمعت أن الوظائف الأعلى هي كسamy بدلاً من الوظائف الأدنى ، وأظن أن فرويد هو الذي قال يمثل هذا حتى أرجع الحضارة إلى كبت الفطرة الجنسية أو شيء من هذا القبيل .

المعلم : هذا طيب ، إلا أنه تفسير قاصر بعض الشيء ، فالحضارة نحو تلقائي ، كما أن السمو لا التسمي طبع في الوجود البشري وليس مجرد إخفاء لدوافع غير مرغوبة ، لقد أدى فرويد واجبه من خلال اجتهاد خاص ، إلا أن المهم الأشمل قد أطلق التسلسل تلقائياً من دائرة أصغر إلى دائرة أكبر باضطراب طبيعي ، هذا إذا سار النمو في مسراه الطبيعي ، أما إذا لم يتحقق الدافع الأدنى بالقدر

(\*) Maslow's hierarchical classificatory scheme of motives is

- (1) Physiological needs (including thirst hunger and sex),
- (2) Safety needs, (3) Needs for belonging and love, (4) Esteem needs, (5) Need for self actualization and (6) Need for cognitive understanding.

الكافي وبالأسلوب اللبس للناسب فإن الارتقاء إلى ما هو أعلى من حساب ما هو أدنى محتمل أن يتم ، وهنا صدق كلام فرويد حرفياً .

الطالب : أى أن هناك طريقين للتصعيد والتلو .

المعلم : لا بل طريق واحد وهو التصعيد التلقائي ، والآخر هو الإبدال فهو « كنظام » التلو وليس نمواً بالحق التكاملي ، ويمكن أن يكون مرحلة على الطريق .

الطالب : والله كلام مقبول أحسن من الرمز الأول .

المعلم : شكراً .

الطالب : لا شكر على فهم ، أكل قبل أن أرجع في كلامي .

المعلم : إن أفضل أن أسع لك ترتيباً خاصاً بي على الوجه التالي (\*) :

(١) دوافع حفظ الحياة ( في الفرد )

(٢) دوافع حفظ النوع

(٣) دوافع حفظ الكيفية للنوع ( النوعية ) .

(٤) دوافع تحقيق الذات الفردية كممثل للنوع

(٥) دوافع تطوير النوع .

الطالب : لا . لا . لا . أرى كفى ، إن كلام « ماسلو » أبسط وأوضح .

المعلم : عندك حق ، ولكن لا نسعى إلى الكلام الأوضح بل نحسن محاولة الاقتراب مما هو أعمق .

(\*) Human motivations could be arranged evolutionary in the following hierarchy:

(1) Life preservation motives (related primarily to the individual)

(2) Motives for species preservation

(3) Motives for species qualification

(4) Motives for individual, as a unique member of the species, actualization

(5) motives for species evolution.

الطالب : إذا ألمعنى ماذا تريد أن تقول .

العلم : إن أى كائن حي يحافظ على حياته ككرد أولا ، لأن هذا الحفاظ هو الحد الأدنى لاستمراره فردا ومن ثم الفرصة الأساسية لما يلى ذلك واستمراره نوعاً الفع .

الطالب : ولكن أحيانا يكون الحفاظ على النوع أهم من الحفاظ على الذات الفردية .  
العلم : بالضبط ، هذا في أوقات الأزمات . للهدنة بالسحق الجماعى ، ويمكن لهذا تفسر أنه في أوقات الخوف الساحق تله ( أو تجمض ) الأتى الحلى ، ويقذف الذكر حيواناته للنوبة دون انتصاب ، وذلك حتى إذا لم يستلمع السكان الفرد الحفاظ على بقاء ذاته ، فقد يكون للجنين فرصة الاستمرار ، أو للحيوان النوى فرصة التلقيح ، وهكذا نجد ارتباط الحفاظ على النوع مع الحفاظ على الذات ارتباطا شديداً التداخل . . ومع ذلك ففي الأحوال العادية يرى أن الحفاظ على الذات يسبق الحفاظ على النوع .

الطالب : حكاية « يسبق » هذه لا تدخل على بسهولة .

العلم : مثلاً إن غريزة المدوان أسبق وأهم من غريزة الجنس .

لأن وظيفتها الأساسية هي الحفاظ على الذات ، فإذا تحققت ، أصبحت غريزة الجنس جاهزة للنشاط التناسلي أساساً والحفاظ على النوع وهكذا .

الطالب : ألهذا الحد يستجيب دافع المدوان هاما وأنت لم تذكره في كل التقسيمات السابقة .

العلم : دعنا من التقسيمات السابقة ياسيدى الآن ، وعلنا في الصيد المميزاكن واحدة واحدة .

الطالب : وهو كذلك .

العلم : فإذا تحقق حفظ الحياة فردا ( بفرزة المدوان أساساً وبنزائز البيولوجية مثل الجوع والمطر .. الخ ) ، ثم تحقق حفظ النوع ( بفرزة الجنس على مستواها

التناسل أساساً ) انطلق المستوى الثالث وهو ما أسميته حفظ الكيفية للنوع ، وكنت أتمنى أن أسميها إيجازاً حفظ النوعية لولا أنى خفت من الخلط بين النوع والتنوعية .

الطالب : من هنا بدأت الريبة .

المعلم : لا ريبك ولا يحزنون ، إنه بمجرد حفظ الحياة ثم الطمأنينة على استمرار النوع بالتناسل ، فإن كل نوع يدرس ويطلق تنظياته التي تحدد تميزه النوعي .

الطالب : ماذا تنى ؟

المعلم : الإنسان مثلاً يتميز بأنه حيوان ناطق ، أسرى ، اجتماعي ، يحتاج إلى الأمن والأمان من خلال التعاون مع أخيه الإنسان بوعي واختيار نمي إلى آخر هذه الصفات بما يشمل حصوله على المسكنة وتبكيته ، وكل هذه الصفات العامة المشتركة تندرج تحت حفظ النوعية ، ولكل نوع ميزاته التي تميزه عن النوع الآخر والتي لا بد أنه يولد بتنظيات جاهزة للإطلاق ( وهي الدوافع ) قادرة بإطلاقها على الحفاظ على هذه الصفات .

الطالب : بدأت أستوعب ما تريد قوله ، ولكن حتى هذه الصفات فإنها تبدو صفات وليست دوافع .

المعلم : هل نيت أن الدوافع كانت تشمل كل شيء إذا أخذنا بوجهة نظر أنها ليست إلا تنظيات قابلة للإطلاق ، ثم إن المسألة بالنسبة لتحقيق النوعية كدافع ، ليست مجرد إطلاق الصفات لحسب ولكن الوفاء بالوظائف التي ظهرت لها هذه الصفات ، فلا يكفي عند الإنسان أن يصدر أصوات الكلام ليكون إنساناً حتى نوعيته ، ولكن يلبي أن يؤدي للكلام وظيفة حمل للمنى والتواصل ممّا وبهذا يحقق نوعيته .

الطالب : آه دخلنا في الكلام السبب ، إذا هذه المرحلة تشمل المراحل الأربع الأخيرة عند «باسلو» ... حتى الفهم .

المعلم : تهرىما . أو قل فعلا .

الطالب : تهرىما أم فعلا ؟

المعلم : ياسيدى، إن المرحلة التالية غندى وهى تحقيق الذات قد قال بها ماسلو كذلك ، وهى ليست عامة للنوع بقدر ما هى خاصة للفرد فى قبة عمارته وطائفته الإنسانية فى اتصالها وتمازجها مع أخيه الألفسان .

الطالب : تتعبد أن مراحل ماسلو ابتدعت لتشمل مرحلتك الراجعة .

المعلم : نعم مع كثير من التداخل

الطالب : لكن الفرق بين المرحلة الثالثة عندك وهى دوافع حفظ الكيفية ( النوعية ) والمرحلة الرابعة التالية وهى دوافع تحقيق الذات للفرد كممثل للنوع لم يتضح لى بعد .

المعلم : عندك كل الحق وفى الأغلب سوف أغير ذلك حين أكتب هذه المسكرة بالتفصيل وأتبعها فى الأصبعاء والمرضى على حد سواء .

الطالب : وإلى أن تنيروا جنابكم ، رأيكم ماذا فعل أنا ؟

المعلم : تفكيرك مبنى ، وتأمل نفسك وما حولك ، وتراجع هذا الفرض ، وتمعن الوسائل الممكنة لتحقيقه أو رفضه أو تحويره .

الطالب : ولا داعى لاستذكأر بقية العلوم إن شاء الله !!

المعلم : أعتق فيما بعد ، فيما بعد .

الطالب : خلنا فى الآن وقول لى شيئا يوضح الفرق .

المعلم : فى الواقع أن صفات النوع ليست على مستوى واحد ، فالتفكير عند الإنسان مثلا يبدأ كالاحظت من أبسط المحاولات لتعرف على البيئة « ونحل المشاكل » إلى أعلى مراحل الإبداع وفرط الترابط ، والمراحل السائدة عند أغلب أفراد النوع هى المراحل التى تحافظ على النوع كمثل قادر على التمازج والتشاكل مع بعضه البعض ، وهذا يتطلب صفات نوعية عامة ومتوازنة فإذا ما تحقق ذلك ،

فلن الفرد - كمثل النوع - يفيض في مرحلة أعلى وهي تحقيق ذاته بمعنى تشييل كل إمكانياته التي يتصف بها النوع في أكبر كفاءة حققها بظوره .

الطالب : ماذا تعني ؟

العلم : إذا كان المخ مثلاً يصل في الأحوال العادية بكفاءة ١٠٪ ، (وهي النسبة المروفة لعدد الشبكات العصبية Synapses التي تعمل معاً في لحظة بذاتها) ، فإن تحقيق الذات يسمح بزيادة هذه النسبة لتزيد كفاءة عمل المخ .

الطالب : وهل هذا تحقيق الذات أم توسيع الذات ؟

العلم : والله جندك حق ، تصور أن سيلفانو أرييتي Silvano Arieti قد اعترض على كلمة تحقيق الذات Self actualization هذه ، وفضل عليها كلمة قريبة جداً مما قلت (حقى لو كنت قد قلتها ساخراً) وهي كلمة امتداد الذات . Self expansion .

الطالب : يبدو أن ذاتي ، أو هي ، تتمدد بحرارة النقاش .

العلم : ولم لا ؟ إن دوافع تحقيق الذات أو امتداد الذات إنما تنبثق من خلال حاملين مآ (١) تحقيق المستوى الأدنى من الدوافع بلعدوكاف ثم (ب) الاحتكاك بالبيئة الإنسانية من خلال مثل هذا النقاش الحي ، أو النقاش مع السطاء الإنساني للسجل كتابة ، أي القراءة للحرية .

الطالب : النقاش مع ما هو مكتوب ؟

العلم : طبعاً ، فالقراءة القادرة على فتح إمكانيات جديدة في العلم هي القراءة الخوار ، وليست قراءة التلقئ السالب .

الطالب : أي حوار وأي تلقئ .

العلم : القراءة الخوار هي أن تعمل مثلاً تعاودني هنا ، أما القراءة التلقئ فهي أن تحفظ المعلومات وكأنها تزييل مقدس .



العلم : خبرنى هذا الكساول وتمتت ينى وبين نفسى الا يحظر بياك حق لا يطوى  
الحوار : وودى عليه فى إيجاز يتناسب مع حجم هذا الدليل هو أن التنظيم  
الحالى إذا تم إطلاقه فى كفاءة كلمة مع سائر التنظيمات الأخرى ، فإن ذلك  
يحمل وظيفيا ظهور تنظيمات جديدة من توليفات وتبسيقات أعلى ، فإذا  
زادت الاحتياجات للتطورة عن قدرة هذه التنظيمات الولاية الجديدة فإنه  
لا يوجد ما يمنع من اقراض نمو خلايا جديدة وأعضاء جديدة .

الطالب : أنا الذى جئت به نفسى . . شكرا ولن أزيد ، ولو أنى لست فأما حيثما .

العلم : أنت فام ، وهذا ظاهر فى عييك ، ولكنى أوافق أن هذا ليس وقته ولندع  
الرحلة الخامسة الخاصة بدوافع تطويع النوع لاتبيننا عن ما هو أهم . . .

الطالب : كاد ينجلى إلى فى حديثك — وكلى ألم — أن أغلب جودنا حاليا فى  
عصمتنا هذا بطروقه القاسية ، أغلبنا مازال فى المرحلة الأولى والتأجيل  
من الدوافع .

العلم : لا أظن ذلك ، وكفى استطرادا وإلا انتقلنا إلى الحديث فى السياسة . . .  
الطالب : السياسة ؟ لا يا همى ، أفضل أن تحدثنى إذا عن الحب والمواطنة كتهرب  
شرعى من الحزم حول الحمى . . .

العلم : الحب والمواطف ؟ تقصد الاعمال .

الطالب : وما الفرق بينها ؟

## الانفعال والعواطف

### EMOTIONS AND SENTIMENTS

العلم : قبل التكميم عن الفرق بين الإلهام دعنا نحدد ناحية الظاهرة كمثل .  
الطالب : جتربتنا إلى تحديد الماهيات ولن تنتهى فى سنتنا .  
العلم : وضوح البداية سيسهل التسلسل حتى التميز والتحديد .



الطالب : وماذا تريد أن توضح في البداية ؟

المعلم : أريد أولاً أن أزيل بعض التثاقبات حول هذا الموضوع الحساس .

الطالب : خاتمة ؟

المعلم : ثم إن للمعلومات التي على غير أساس تدور أكثر ما تدور حول هذا الموضوع الحساس ( المواطنف ) ، وهذه المعلومات التي يتداولها العامة لأسباب هروية وتعمية وليست لإثارة معرفية ، وهي هي - للأسف - المعلومات التي تتناقلها المحافل العلمية أحياناً دون الرجوع إلى أصولها وحجمها الاتراضى أو ثباتها الزمنى كل ذلك إشاعات ينبغي أن تراجع .

الطالب : إنى اسمع هذه التهمة منذ بداية حوارنا في هذا الدليل فلماذا تريد أن تخفي ؟  
المعلم : قد يثبت بالتفكير العميق والتحليل الهادئ والمراجعة أن المواطنف والاتصال من حيث البنى ليست سوى إشاعة .

الطالب : ياتهارا لن يغوث ؟ ماذا تقول ، تريد بحيرة فلم أن تصدر فرماتا علميا بلثناء الحب والود والتماطف والحنان ؟ لا عندك ، آه . لقد تذكرت قولاك شيئا مثل ذلك في مقدمة هذا الباب (\*) .

المعلم : صبرك يا الله ، قد تستفيد هذه الألفاظ قيمتها من باب آخر وقد تؤدي وظيفتها بطريقة أرسخ وأوقع .

الطالب : ولو ، ولكن لتستمر هي هي ذات الألفاظ .

المعلم : حق لو كانت قد انتهت وأفرغت من معانيها وأسى استعمالها وأخطئ لهما . ؟  
هل يمحيط أن يكون « الحب » بجلالة قدره هو ذلك الشيء المتبادل في الأنلام إياها ، والأغنى إياها ؟

---

(\*) لم يكتب فرويد ذات هذه نظرية خاصة بالاضلال ، وأصغر ظهور الاضلال نوع من الاضلال Dissociation رغم أن نظرياته كلها نابعة من الطاقة الجنسية والحسية والعلاقة بين الناس ، وحتى يروج إعتير الاضلال مظهراً مرضياً .

الطالب : إذا هو الحب ؟

العلم : لا داعي للدخول في تعريفات الترهيات دون أن نحدد ابتداء الظاهرة الأساسية .

الطالب : كيف نحدد ابتداء الظاهرة الأساسية وقد بدأت بمجادلة إنكارها .

العلم : أنا لم أنكر شيئاً ، لقد حاولت أن أفاجئك أننا إذ نتكلم عن الوظائف والاقتمال ، لن نتناولها بالثبات حولها ، وإنما سنتناولها من منطلق علمي ، مرتبط بما تساهدنا عليه منذ البداية وهو أن الوظائف النفسية هي من عمل الفاعل أساساً ( وليس كالية ) .

الطالب : ليس أمامي إلا الاستماع حتى يرى آخرتها .

العلم : أولاً لا بد أن أنبهك أن هذا الموضوع هو من الموضوعات الغائبة التي غفلت حتى كتبت فيها مبحثاً قائماً بذاته وصل إلى ما يقرب من تسكلم النظرية (\*) ، وإذا أردت الرجوع إليها فهي تحت الطبع .

الطالب : يارب ياسائر ، أعدك أن سأرجع إليها عند التخرج على شرط أن توجز لي الأمر ما أمكن الآن .

العلم : سأحاول ، لنبدأ بصعوبات دراسة الوظائف :

أولاً : هناك صعوبة حقيقية في طريقة البحث في الوظائف ، حتى أن بعض السلوكيين لم يفتربوا منها أصلاً أمانة وعيلاً معاً .

( ١ ) لدراسة الوظائف (\*\*) من خلال الملاحظة التتبعية ماهي إلا دراسة السلوك الظاهري لما تتصوره أنه تابع منها .

---

(\*) النظرية التطورية في الانفعالات (مطور الاقتمال من الإمارة البيولوجية العامة لله البشري الفيل) (صحت النشر) .

(\*\*) سأستعمل في هذه المقدمة كلتي الوظائف والاقتمال كترادفين حتى تصد الفرق بينهما - إذ أمكن - فيما بعد .

(ب) ودراستها من خلال الملاحظة التجريبية هي اتصال لا يظهر إلا جانباً سلوكياً أو تفاعلاً جسدياً (أوتونومى فى العادة) لا يتم بأبعاد الظاهرة .

(ج) والطريقة الكليسيكية التى تشمل الملاحظة وحدها الباحث الشخصى والتفاعل بينهما يحتاج لنوع خاص من الباحثين (وعندهم بعض الحق) .

(د) وخبرات النكوص الفنية والخبرانية والرؤية بما تشمل من استيعاب ثم وصف لاحق قد تمانى من مأخذ التأمل الذاتى والتشويه الاتصالى (المرضى مثلاً) .

الطالب : يا سائر استر أرجعتنا إلى خيبة عليك بكل قلبها .

المعلم : لعلها خيبة ولعلها عمق يحتاج إلى جهد .

الطالب : إذا قدرنا هذه الصعوبات جميعاً فلا فائدة من دراسة المواقف وكل النتائج سيضربها أحد الفريقين من هنا أو من هناك .

المعلم : هو ذاك ، ولكن ليس معنى هذا أن تغفل عن مسئوليتنا نحو ضرورة المعرفة ، حتى فى أكثر المناطق قتابة .

الطالب : ولكن كيف ؟

---

(\*) The difficulties encountered in studying emotions are partly responsible for neglecting, or even denying the whole phenomenon. The main methods for studying the emotional phenomenon are the same general procedures previously discussed (P35-38). However (a) observation does not show except the overt behavioural aspect, (b) experimentation implies artifacts and are mainly focused on recording bodily changes, and (c) the experiential artistic and regressive experiences are said to be predominantly introspective depending on memory and possible falsification.

العلم : إذا كانت هذه حدة احتياجك الآن لما بالك لو عرفت الصعوبة الأخطر .  
الطالب : أخطر .. أخطر .. دعها تسكل .

العلم : إنها صعوبة اللغة المستعملة في دراسة الاعمال والمواقف وما لم يتق العلماء والباحثون على معنى اللفظ الذى يستعمل لتسمية كل ملاحظة وعن الدراسة للنصل إلى فهمه ، وخذ مثالا كفت سأنته منذ قليل عن ما هو الحب ، ففي حين اعتبره واتسون Watson « الاستجابة للهددة والطبيعة » لقد عرفه كل من لوجو Lugo & هيرشى Hershey بأن الحب هو « .. الرعاية والمسئولية والمرقة والاحترام » فكيف ندرس ظاهرة اخلاف في فهمها إلى هذه الدرجة ونسميها نفس الاسم .

الطالب : الا يمكن الرجوع إلى للماجم لحل هذا الاشكال .

العلم : إن جزءا كبيرا من البحث في المواقف والاعمال الذى أشرت إليه حالا صرفته في استشارة الماجم ، ولم تستفنى بالقدر المفيد ، فالماجم الانجليزية مثلا تستعمل لفظي « Emotions » و « Feeling » بالتبادل بما يعني أنها مترادفان وقد ثبت أنها غير ذلك كاسيأتى حالا ، وقضية ظهور الكلمة ، ثم تاريخها التضمني Connotative history قد سبق أن تناولناها ، والظاهرة أسبق من اللفظ الذى يضمها ، وليست سبجينة مرحلة بذاتها من المراحل التضمينية لتطور اللفظ ، وكل هذا يظهر أكثر ما يظهر في الألفاظ المستعملة في وصف المواقف والاعمال .

الطالب : ولماذا ؟

العلم : لأن المواقف والاعمال ظاهرة قبالغية Proverbal في أساسها ، وقد ياحبها اللفظ ويستوعبها وقد لا يستطيع أن يفعل .

الطالب : ألم نجد حلا ولو متوسيطا نبدأ منه وأمرنا إلى الله ، حتى لو عدلناه في النهاية .

للعلم : بصراحة سأحرم هذا الاقتراح آملا أن ترجع إلى منحنى التطول في هذا الشأن من شئت .

الطالب : شكرا ، فما هي الاتصالات إذا .

للعلم : نعماني لقد وضعت لها تعريفا طويلا جدا ( بالنسبة للاتصالات في الإنسان أساسا ) وإن أسف لذلك .

الطالب : ولا يهمك ، هاته وخلفنا .

للعلم : (\*) في الاتصال هو وظيفة دافعية أولية ( نسبية ) ، وهي تثير الفرد نحو ، أو بعيدا عن ، مثير بذاته ، ولكنها تبدو أحيانا استجابة لثير داخلي معروف أو مجهول لصاحبه ، وكلما كانت هذه الوظيفة مستقلة في ذاتها كانت بدائية ومحددة للعالم ، وإذا ما بدأت في الترابط مع وظائف أخرى تضاعفت كوظيفة مستقلة حتى تلاشت تداخلا في التفكير والمعنى والفعل الإرادي .

الطالب : والله معقول ، فما الذي يضريك في ذلك .

للعلم : أنت .

الطالب : أنا ؟

للعلم : طبعا ، إذ سرعان ما ستلاحظني بأستثناك .

الطالب : نعم .. صحيح ، كيف أنها وظيفة دوافعية وأين تقع من النواحي ؟

---

(\*) Emotions refer to a primary motivating function that provokes the individual towards, or away from, a particular stimulus. Sometimes it appears as a response to an internal concealed stimulus. The more such function is independent, the more it is primitive and defined. As it starts to be associated with other functions it fades away as independent phenomenon until it merges, through synthesis, into the meaning and the appropriate volitional act.

المعلم : هي طاقة بالمعنى الذى شرحناه فى الدوافع .

الطالب : ولماذا لم نسمها دوافع وندرسها هناك ونخلص .

المعلم : إن الدافع تنظيم جاهز للإطلاق ، أما الاتعمال فهو تنظيم جاهز أيضا ولكنه استجائى أساساً .

الطالب : ولكن على ما أذكر كانت هنالك دوافع استجائية أيضا ، أظن مثل الحرب والقتال .

المعلم : إذا لابد أن تذكر الاتعمالات المصاحبة لكل منها وهى الخوف والتضيق على التوالى .

الطالب : إذا فالاتعمال سفة مصاحبة للدافع وليس دائما فى ذاته .

المعلم : لا تفتح على نفسك وعلى مالا يطاق ، من يدرى أينا يدفع الآخر ، ألا يصوز أنا نهرب لأننا نخاف ، فالدافع إلى الحرب هو الخوف .

الطالب : طبعاً .

المعلم : لا تتحمس هكذا ، فبالرغم من أن هذا الاستنتاج يؤيد مذهب إيه بعض

المعلماء من أن الاتعمال قوة دافعية *Motivating force* إلا أن هناك من

يقول العكس .

الطالب : العكس ؟ أى أننا نخاف لأننا نهرب ؟

المعلم : ليس هكذا تماماً ، ولكن إننا نخاف *if* نهرب .

الطالب : نعم نعم ؟ ما حكاية « إذ » هذه ؟

المعلم : إن هذه النظرية تسمى نظرية جيمس ولانج *James & Lang theory* (\*)

(\*) *James-Lang theory (1884-1885) suggests that the emotions are due to the conscious awareness of the bodily changes associated with the appropriate response. This may refer to the possibility that emotions are but secondary phenomenon. Experiments disproving this theory are superficial and looks to misunderstand the depth of the hypothesis. On any rate, as old as it is, it has to be reconsidered.*

وقد اكتشفها كل من الأمريكى وليم جيمس William James والمولندى كارل لانج Carl Lange متفق ١٨٨٤/١٨٨٥ ، كل على حدة حتى سميت باسمها معاً ، وفكرتها بسيطة ، وإن كانت غير واضحة لأغلب الدارسين .

الطالب : لماذا ؟

للعلم : لأنهم يصيغونها باختصار وكأن النظرية تقول « إننا نخاف لأننا نرتجف » ، وليس : إننا نرتجف لأننا نخاف « وهذا تبسيط مخل ، لأن فكرة النظرية كما نلت لك بسيطة ، إذ تقول إن الاستجابة السلوكية هي الأصل ، وأن أى استجابة سلوكية لها مصاحبات عضوية في الدم والأحشاء والمضلات وغيرها ، وإن الشعور بهذه المصاحبات واستقبالها على مستوى الشعور هي المسئولة عن الاعمال للمصاحب .

الطالب : والله معقول .

للعلم : ولكن الهم الجزئى جعلهم يحرون تجارب قطع بعض أعصاب الجهاز السمبتاوى الواصلة لدماغ كآب التجارب ( أو يشاهدون ماهو مقابل ذلك عقب حوادث عارضة للإنسان ) ويجدون أنه ما زال يشعر بالخوف ، فيدمنون النظرية ، وكان استقبال التنيرات الجسمية للمصاحبة لأنهم إلا عن طريق الجهاز السمبتاوى ، لا عن طريق الدم ولا عن طريق الشعور بالجسد عامة وتنيراته .. وغير ذلك .

الطالب : ما أعظم الفرق بين للتسطيح والشمول فلا .

للعلم : والآدهى أنهم حققوا مادة الأدرينالين ( باعتبارها الإفراز الرئيسى للندة السمبتاوية والجهاز السمبتاوى والمسئولة عن التنيرات الجسمية ) ، وإذ لم تحدث نفس التنيرات للألوفة في حالة الخوف الطبيعى مثلاً ، رفضوا النظرية تبعا لذلك ناسين بقية المواد والاحتمالات .

الطالب : أى والله ، لقد كدت أقتنع بهذه النظرية تماما ..

المعلم : لا عندك ، إنها تفسير حسن لبعض الاتصالات الصاحبة كـتثيرات جسمية استجابات مينة ، ولكنها لا تصلح للمواطن والاتصالات الانتمس والاعمق والارقي .

الطالب : ما حركاتك ؟ هل تبث في أم ماذا ؟ اكلا اكنتمى يرى فاكتمت تراجت ثوبك وكأفك تتلاعب بعقلي .

المعلم : أبدا والله ، فالطريق طويل وأنت تريد أن تركز في أول محطة .

الطالب : أن أركز في أقرب محطة أفضل من أن أركز في هذه السنة الثانية بفضل تمطيك لى .

المعلم : يا أخى صبرك ، والله إنى أكاد أكون وانما أن هذا الحوار قد يجر فيك طريقة للتفكير هادئة وصبورة مماونك في سائر علومك .

الطالب : ياليت . . ، ولكن ما الحل في هذا التمليق الذى ضلته لى .

المعلم : اسمع ياسيدى محلها بطريقة مقولة فتقصر صحة هذه النظرية على الاتعمال دون المواطن والوجدان .

الطالب : نعم نعم ، وما الفرق بالله عليك ؟

المعلم : في محارلق تميز هذه الألفاظ (\*) عن بعضها وجنتها تصف نفس الظاهرة ولكن على مستويات مختلفة .

الطالب : وكيف كان ذلك ؟

---

(\*) هناك من يعرف الانفعال بأنه حالة من التهييج والتحرك لأمور عواطف مستند على تعريف المواطن بأنها موقف تجاه مثير بذاته له جانب حسي غير تحليل أو موزن وجانب حركى تهييى، وهذا كله وجهة نظر تعتمد على اليده بتعريف المواطن، لو كان ذلك ممكنا في ذاته ، ثم تعريف الانفعال بالإشارة إلى تحريك هذه العواطف ، ومن قبل وجهة النظر هذه وانتمت بها ليسكنه الحديث يلتصها على أن يمانع عنها .



للمعلم : إن الانفعال (\*) Emotions يشير أساساً إلى النشاط البدائي ، والتهييج العام تجاه مثير داخل أو خارجي واضح أو غامض ، وعلى هذا المستوى البدائي فهو نشاط مستقل عن الوظائف الأخرى والمستويات الأخرى .

الطالب : أى وظائف وأى مستويات ؟

للمعلم : أى أنه نشاط تهييجي دوافع ، متصل عن الوظائف الترابطية مثل التفكير أو حق لتعبير .

الطالب : والوظائف ؟

للمعلم : أما العواطف Feelings (\*) فتشير إلى الأمر الشموري المدرك الدال على أن الانفعال لم يمسد مستقلاً عن الوظائف الأخرى والمستويات الأخرى ، وهي ذات جانب حسي يقال أنه يشير إلى كتلة الإحساسات المستقبلة من الداخل والخارج من مصدر بذاته والتي لم تميز بحد ، كما أنها ذات جانب حركي ( أو انبمائي فعلي ) وهو التهيؤ العام نحو مثير بذاته .

الطالب : معقول والله ، ولو آتى لست فأها تماماً .

للمعلم : واحدة واحدة ، ولماك إذا عرفت ما هو الوجدان (\*) اكتملت الصورة بوجه عام ثم تنهضها على مهلك بالتكرار والتفنن ممّا .

---

(\*) Emotions refer to primitive, relatively generalized, stirred up state of the individual in response to an external or internal stimulus (whether well defined or vague). Feeling refers to the conscious component of this process that denotes that emotions are no more an independent phenomenon. Sentiment refers to a step further towards more association with thinking, language etc..., here the emotional phenomenon surpases being simply a stirred up state or just being aware of. Meaning refers to a stage of synthesis where the emotions become but thoughts ready to be excited into volitional act.

الطالب : ما هو الوجدان ياسيدى .

المعلم : الوجدان Sentiment هو درجة أرقى من الترابط ، إذ يتحمس الوجدان أكثر وأكثر بالفكر والقيمة والإدراك الأعظم ، ولا يقتصر على صيغ الأرضية الشمورية لحسب بهذا الاستقبال العام غير الملل .

الطالب : يتحمس بالفكر والقيمة ؟ أتفى أنه « معنى » المواطن والاندفاع .

المعلم : لا . لا . إنه مازال شحنة عامة تصاحب الفكر وتتداخل معه ، ولكنها لا تتطابق تماما مع الفكر ، لأنه إذا تطابق الوجدان تماما تماما مع الفكر أصبح هو المعنى .

الطالب : ياخير ! ألقى ... ؟ اندفاع وعاطفة ؟ ! ساحت الأمور كالعادة .

المعلم : ياسيدى لم تسمح ولا يحزنون ، هل نيت أننا كلنا ارتقينا على سلم كل وظيفة كادت تتداخل في أعلى طبقات الوظيفة للوازنة لها حتى تصبحان ( أو تصبحن ) واحدة تماما .

الطالب : نعم نعم ، ولكن ليس لموجة أن يصبح الوجدان « معنى » .

المعلم : ولم لا ، إن الكلمات والفكرة إذا احتوت معانيها تماما وتضمنت ما يراودها ، قامت بوظيفتها التواصلية والتعبيرية دون حاجة إلى اندفاع مستقل . مصاحب ، ولا إلى مواطن شمورية منفصلة عنها .

الطالب : هذه أول مرة أسمع فيها مثل هذا الكلام .

المعلم : وهل أنت معى هنا لتسمع ما تسمع ، أم لتفكر فى ما لا تعرف ؟

الطالب : وهل يقول بذلك كل العلماء أم هذه دطعاتك وحدك ؟

المعلم : يقول بعضهم مثل ذلك أو بضاً من ذلك بطريقة أو بأخرى ، ولكن التحديد والتوصيف والترتيب قد استكملت فى المبحث الذى أشرت لك إليه منذ قليل .

الطالب : أكاد لا أصدق .

المعلم : ألم أقل لك أن يونج - مثلاً - يعتبر الانفعال ظاهرة مرضية ، ولا بد أن تستنتج أنه يقصد إن اتصال هذه الطاقة الدافعية عن مصاحبتها الترابطية ليس طبيعياً ولا سوياً .

الطالب : يجوز .

المعلم : وكذلك عدم تعرض فرويد للاتصال كظاهرة مستقلة واعتباره انشغافاً Dissociation أليس دليلاً على ذلك أيضاً ؟

الطالب : يا أخى عليك حجج ومداخل !!

المعلم : أبداً والله ، فأنا أحاول أن أجِد مخرجاً من هذه المسئلة لا أكثر ولا أقل .

الطالب : وأنا ؟ ألا تخرجنى من هذه المسئلة بأن تقول لى ماذا علينا فى الامتحان .

المعلم : لست أدرى ، ولكن مرحلياً قد يسألوك عن أبعاد المواقف

(\*) Dimensions of feeling .

الطالب : وماذا ؟

المعلم : يقصدون تقسيم المواقف ما بين السار وغير السار Pleasant-Unpleasant ،

أو ما بين الشبر والدغدغ Excitement-Numbness أو ما بين التوتر

والاسترخاء Tension-Release .

الطالب : وما فائدة ذلك ؟ وهناك أبعاد أخرى كثيرة يمكن تردادها قياساً على ذلك .

---

(\*) Dimensions of feelings refers to the opposing polarity where the grades of feelings could be met with. Examples are pleasant-unpleasant, tension-release, and excitement-numbness dimensions .

العلم : توضيح والسلام، حق تعرف أن الواطش شيء له أبعاد من التقيض إلى التقيض مثلا ، وأحيانا يسألونك عن مصادر السرور والكدر .

الطالب : نعم ؟ نعم ؟ ليس هذا شيء يدي .

العلم : ألم تتفق أن علنا هو علم الحديث في البدييات بلغة عطرة موفوق بها .  
الطالب : ما هيلنا ، قل لي مصادر السرور والكدر (\*) وأين تباع الأولى حو  
أهتري لي منها كفايى إن أمكن !!

العلم : يا سيدى - بعد إغفال سخرتلك - هناك مشيرات سارة بذاتها « هكذا »  
مثل العلم الحلو ، وهناك مشيرات منفرة أو مكدره بذاتها مثل العلم اللر .

الطالب : علم ، وماذا أيضا ؟

العلم : هناك مايسر إذا كنت ترغب فيه ، وهو هو قد يكدر ويشر إذا رغبته .  
الطالب : وكيف كان ذلك ؟

العلم : مثل الماء إذا كنت عطشانا في يوم فالظ قد يكون مصدرا للسرور ،  
ولكنه هو هو قد يكون منفرا وأنت قد شربت لتوك ، ثم عرض عليك في  
يوم شديد البرودة .

الطالب : آه صحيح ، يكتفى هذا .

العلم : ليس بمد ، فهناك مصادر سارة لا لأنها كذلك في ذاتها ولكن لأنها ارتبطت  
بفكرة أو حادثة سارة ، وكذلك هناك مصادر مكدره أو منفرة لأنها ارتبطت  
بذكرى أو مناسبة منفرة ، نفس السكان الذى أعلنت فيه نتيجة البكالوريوس

---

(\*) Sources of pleasure and displeasure could be natural, conditioned or depending on the intensity of a specific need at a particular moment.

يشير السرور عند من سمع فيه اسمه متبوعاً بتقدير امتياز مع مرتبة الشرف ، وهو هو قد يشير النفور والكدر عند من سمع فيه نتيجة إخفاقه للمرة تلو المرة حتى أنه لم يردده في المرة التي أعلن فيها نجاحه ، فيظل بالبسة له مصدوا دائماً للكدر .

الطالب : أليس هذا ما سبق أن قلنا مثله في الارتباط الشرطي ؟

العلم : بالطبع .

الطالب : وماذا علينا أن نأخذ .

العلم : يا أخى الله يساعذك ، ومع ذلك قد كسأل عن وسائل التعبير عن الانفعال العواطف Emotional expression (\*) ، والمطلوب منك أن تجيب أن هناك تمييز لفظي ، وهناك تمييز بلامح الوجه وهناك تمييز حركي وهكذا ، وسوف أراجع لذلك مرة ثانية بمد قليل .

الطالب : ولم ؟ أنها منها الآن .

العلم : لا .. سوف نتناول ذلك ونحن نتحدث عن «نظرية» Papez بإيد السيولوجية لتحديد مسارات العواطف وارتباطاتها بالحجرة الانفعالية والتعبير عن الانفعال .

الطالب : وما هي الحجرة الانفعالية Emotional experience (\*\*).

العلم : إنها تعني الشعور بانفعال ما في دائرة الوعي .

الطالب : ولكن ألا توجد عواطف بعيدا عن دائرة وعينا ، أى في مسعويات أعماق من الشعور ؟ فإزلت أذكر حاولتكم تجنب استعمال كلمة للشعور .

(\*) The term emotional expression usually refers to the autonomic changes. This should not be accepted as true. Facial expression, body language, eye language, and artistic modes of expression are more important in human life.

(\*\*) Emotional experience refers to the conscious awareness of certain emotions i.e. feelings (see before)

للعلم : توجد طبعاً ، ولكن من أين لنا أن ندرسها ، إنها قبل أن تحتل دائرة الشعور قد تظهر بشكل غير مباشر في السلوك والتأثير على أنواع الاستجابات المختلفة وهكذا .

الطالب : وكيف يمكن أن نعرف أن هذا السلوك انتمالى وأن ذلك السلوك ليس كذلك .

المعلم : يسمى السلوك سلوكاً انتمالياً (\*) إذا زادت مظاهر التعبير عن الانتمال من الموقف للمنى ، أو الفكرة الصاحبة ، ويحدث ذلك ( أ ) في حالات الإحباط أو المنعز عن الوصول إلى الناية ( ب ) أو في حالات الإحالة للوقت وتأخير الارتواء ( ج ) أو في حالات إطلاق سراح التعبير بعد تحقيق الأمل .

الطالب : باختصار - مثلاً - حين نقول في اللعب « هيا هوب » إذ يتأخر تسجيل الأهداف ، أو حين يزيط اللعب وترتفع الرايات الحمراء إذا سجل هدف الفوز .

للمعلم : ألم تلاحظ أن الرايات الحمراء ، لم تزل الرايات البيضاء ؟

الطالب : أنت زملكاوى مائة في المائة ..

المعلم : ليس في العلم مائة في المائة .

الطالب : الله .. الله .. تسخر مني أنت هذه المرة ، ما علينا ، نرجع إلى المطلوب متى في الامتحان أيضاً .

---

(\*) Emotional behaviour is said to set in when the manifestations of emotions surpass the normal accompaniments of a certain idea, a given situation or a related meaning. It usually occurs after (a) frustration (b) too much delay in achieving the goal, and (c) on reaching the goal

المعلم : هناك سؤال غريب يتكرر يقول « ما تأثير الاتصال على كل من النفس والجسم » .

الطالب : وهل مازال يتكرر في الامتحانات ؟ ، ولكن قل لي أولا ما الفكرة في هذا السؤال .

المعلم : لا تسألني سؤالين معاً لو سمحت ، أولاً : إنه مازال يتكرر فعلاً ولكن بددجة أقل ، ثانياً : إنى اعتبره غريباً لأن الاتصال ليس كياناً منفصلاً عن الجسم والنفس حتى يؤثر عليهما ، إنه هو ذاته نشاط جسمي له مظهر في المجال النفسى ، ثم إننا حتى لو اعتبرناه تجاوزاً لنشاطه استقلاليته للؤثرة ، فإن آثاره تشمل كل الوظائف الجسمية والنفسية بلا استثناء ، فهو من ناحية متناقض التركيب ، ومن ناحية أخرى مترلى الإجابة .

الطالب : يا سائر ، وكيف سأجوب عليه أنا ، وماذا تصدون بوضعه ؟

المعلم : أعتقد أنه كان يقصد به التأكيد على تأثير الجانب النفسى وخاصة المواقف البشرية بشكل تام على وظائف الإنسان ، وبذلك تؤكد لطلاب العلم أهمية دراسته علم النفس وتأثيرها على الإنسان الذى هو مجال عمله وحقل مهنته إذ سيصبح طبيباً .

الطالب : مقول ، ولكن قل لي كيف أجوب عليه أنا ؟

المعلم : بسيطة ، ولو أنى سأخالف موقفى الشخصى وأنا أساعدك في ذلك إلا أنها رشوة من ضمن الرشاوى كما اتفقنا حتى تنير مواقع الاهتمامات وتكشف عن وضع مثل هذه الأسئلة .

الطالب : أنا لا يهمنى ما ستقولونه ، قل لي الآن ما يقذفى وغيروا بعيد ذلك على مهلكم .

للعلم أولاً : على النفس (\*) :

- ١ - إن الاتصال يؤثر على سرعة استجابتك لشيء بذاته ، فقد يطيل مدة رد الفعل وقد يقصرها ( انظر ص ٤١ ) .
- ٢ - قد تؤثر الماطلة على الإدراك « فالفردي في عين أمة غزال » وقد يستغرق عبة شخص ما « حتى ترى حسنا ما ليس بالحسن » ( انظر ص ٦٠ ) .
- ٣ - قد يؤثر الاتصال كذلك على الانتباه ، إذ تلتقي من بين للتغيرات من حولك ما تتطلبه حالتك الماطلية ، فإذا كنت سعيدا مسرورا جنبت انتباهك حركة براعم الورود إذ تنتفح وزرقة السماء بين طبقات السحب ، وإذا كنت حزينا كثرت انتباهك أوراق الورود الدابة القديمة للقاء نغمها في الطين ، وكثافة السحاب وإنذاراته للطيرة دون زرقة السماء بين جحافلها . . ( انظر صفحة ٦٩ ) .
- ٤ - كذلك فإن السالك الاعمالى للتسجيل يوقى التلم في حين أن التلميذ الماطلى للمستقبل المهادى ينهل عملية التلم، وليس على ذلك في عملية الاستدراك والاسترجاع أثناء الامتحان وما بينهما من حفظ وتثبيت للمعلومات .
- ٥ - وعلاقة الدوافع بالاتصال هي علاقة ترادف ، أو علاقة ببادلية أو علاقة اصطحاب ، فتصلها عن بعضها سبب للتساية لأنها يقمان في مجموعة الوظائف الدوافعية معاً .
- ٦ - أما تأثير المواقف على التفكير فإن ذلك يتوقف على نوع التفكير ، فالتفكير الخيالى والذاتى والذاتوى ( صفحات ١٣٨ ، ١٣٩ ) تحت

(\*) Emotions influence other psychological functions implicitly or explicitly: (1) they influence reaction time (P 41), (2) alter perception (P 60), (3) affect attention (P 69), (4) facilitate (within limits) or hinders learning and memory and (5) are considered the fuel of motivation and creation.



رحمة الوسائل الاتعمالية الشخصية ، أما التفكير الموضوعى فهو أكلها تأميرا .  
بلا أدنى شك .

٧ — أما الإبداع (وقد تمتد فضله هنا عن التفكير) فهو آلة الانتماع  
الولافى Symbolic بين ارتقاء المواطن إلى درجة للنس وبين ارتقاء الترابط  
إلى درجة خلق الجديد ، حتى يصبح الاثنان ظاهرة واحدة .

الطالب : كل ذلك ، وكنت تدعى أنه سؤال غريب ؟

المعلم : لن أدخل معك فى التفاصيل وإن كنت مازلت عند رأى ، وبالرغم من ذلك  
سأكمل لك الإجابة .

تأثير الانفعال على الجسم يمكن أن يظهر فى أحوال السواء كما يمكن أن  
يحدث أمراضا تسمى الأمراض السيكوسوماتية أو التسمسية أو التسميولوجية ،  
كما يمكن أن يضاعف من أمراض جسمية قائمة ضلأ أو يؤخر الشفاء .

الطالب : واحدة واحدة . . . ، واحدة واحدة .

المعلم : وهو كذلك ، سأبدأ بتأثير الانفعال على الجسم ولتأخذ مثالا محددا وهو  
نأ يحدث نتيجة للاستجابة الزائدة للجهاز الحسى السمبثاوى ، وسأتميز الفرصة  
وأشرح لك هذا الجزء كما تموت من مفهوم تطورى طريف .

الطالب : تطورى ؟ كيف ذلك .

المعلم : إن الجهاز السمبثاوى بالذات يسمى جهاز «السكر والثر» ، ولكن تعرف طبيعة  
عمله عليك أن ترجع إلى أصول وظيفته فى حرب البقاء الجسدية ، فتصور  
أسداً يهجم على حيوان آخر ، (أو حتى على إنسان) ثم كنتنتج ماهى التفاعلات  
للإلزامه للقتال ، أو حتى للحفاظ على الجلوس لو انتهت الحركة بالهزيمة ، وسوف  
كنتنتج عمل هذا الجهاز السمبثاوى بسهولة وتحفظها بمعنى تطورى طريف  
دون نسي صفات بمجوار بعضها .

الطالب: ماذا تعني؟

المعلم: أعني أن كل التنبيهات التي تحدث نتيجة إفراز الأدرينالين (\*) ، وهو ما يعتبر سلاح الانفعال الأول لمساعد في عملية السكر والسكر ، فزيادة ضربات القلب تدفع الدم أسرع ، واتساع الشرايين الهوائية تدخل هواء (أكسجين) أسهل ، وانقباض الأوعية الدموية الرئوية تسهل مرور الهواء وتقلل الإفراز الذي قد يسطل ، وانقباض قنوات التمدد للفرقة يمنع الإفراز ويوفر الطاقة لما هو أهم ، وشحوب الجلد نتيجة لانقباض الأوعية تحت الجلد يمتص اللون فيسهل الاختفاء ، في حين أن أوعية العضلات تتسع لتستوعب كما أكبر من الدم يساعدها على التناقل ، كذلك ينقبض الطحال والمنطقة الحشوية بصفة عامة فتزيد كمية الدم في الدورة الدموية مما يساعد في الحركة كما أن عرق اليد ينهل الإمساك بالمدو ، ووقوف الشعر كان وسيلة للحماية في قديم الزمان كالشوك ، واتساع حذقة العين يوسع مجال الرؤية وإن كان على حساب دقة الرؤية فلهم في الحركة المدي وليس التفاصيل ، ورفع الحاجب الأعلى يوسع مدى الرؤية ( نظريا ) ، وحتى التدفد دون اهتمام

---

(\*) Emotions affect the bodily functions mainly through the sympathetic nervous system (and adrenal medulla gland). Adrenaline and noradrenaline hormones are hormones of combat (fight and flight). All the alterations in bodily functions could be understood through considering the requirements of a combating primitive bodily battle. The activation of the circulation (faster heart, contracted viscera and spleen) the better coagulation, the pale skin, (subcutaneous vasoconstriction etc.), the moist hands (sweating) could all be looked at as to facilitate fight component of the combat. The ejaculation without erection, the more blood to skeletal muscles, and the abortion of a pregnant female, are examples of the flight component. Moreover, the genitourinary reaction may refer to the idea that the species preservation could be the insurance means once the individual is threatened to perish personally.

هو نوع من احتمال التأمين النوع (ولو مصادفة) لو أن الفرد للقاتل هلك ، كذلك الإجهاض نتيجة لانتباض رحم الحامل قد يحمل نفس المعنى ، وزيادة إفراز شجرة اللثة فوق السكوية تنبئ في مواجهة التوتر ، وتحليل الجليكوجين إلى سكر وحق البروتينات تتحول إلى سكر مما يوفر الطاقة اللازمة للمركبة ، وقصر مدة التجلط والتزيف يساعد في وقف النزف الذي يمكن أن يحدث في المركبة ثم إنه مضاد للستامين والحساسية ، ومثير عام للتكوين الشبكي .

الطالب : ولكن ألا نجد أن في هذا التفسير تصفا شديدا .

المعلم : حتى لو كان فيه تصف فهو سهل الحفظ ، وما عليك إلا أن تمدد للظاهر دون ذكر مبرراتها التطورية ، إجعلها في مركز ولن تنسى شيئا .

الطالب : والله فكرة ، ولو آتت بلالزت لا أستطيع تصور أن تكون كل هذه التفاعلات التي أميناها « التمييز عن الاتصال » هي التفاعلات المناسبة للإنسان .

المعلم : بصراحة ، إنني أوافقك في ذلك فلم يعد التفاعل المناسب للاتصال البشري في حياتنا الحاضرة هو ما يعد لدرء خطر جسدي ، خارجي في البادة ، وأصبح الخوف من الدخول أكثر من الخوف من الخارج ، وقلت احتمالات المركبة الحسية ، ولم يعد لها أدنى قيمة تكيفية إذ أنه بعد ظهور الميع الحديث ورسوم وظائف الشعور والتفكير والإرادة ، يبدو أن عمل هذا الجهاز قد أصبح مساعدا عاما لهذه الوظائف من حيث أنه مثير عام للتكوين الشبكي ، أما عمله الأصلي وهو الإعداد لدرء خطر ليزيقي فقد أصبح نشاطا حتى ليشتر الإطراف فيه أقرب إلى المرض أو مسميا للرض ، فنحن لم نعد نخشى أن نقابل أسدا في ميدان التحرير أو نضارح « موريديك » خوفا أيضا بالقرب من شاطئ سيدي بصر .

الطالب : ولكن أخطار اليوم أهم وأكثر تهديدا .

المعلم : هذا حقيق ولذلك فنحن نحتاج للاهتمام إلى الوعي والحسابات وتوجيه الدواعي الاتصالية للإسهام في توسيع دائرة الوعي وإثبات الحسابات .

المطالب : فلماذا تحدث هذه التغيرات الجسمية مع الاتصال .

للعلم : اعتقد أنها من آثار الماضي ، وسوف تندثر مثلما اندثر فلا يعض منها مثل  
جحوظ العينين ووقوف الشعر ( اللهم إلا في الخوف الشديد ) .

المطالب : وإذا اندثرت الوظائف فما قيمة هذا الجهاز .

للعلم : في رأيي أنه إذا لم توجه فاعليته إلى التكامل مع التفكير والإبداع بصورة  
إيمانية جديدة ، فقد يندثر ، وعموما فقد ثبت أنه في حالات الوعي الفائق  
Higher States of Consciousness يسم هذا الجهاز بطريقة تكاملية  
إيمانية أرقى .

المطالب : لقد قلت أن تفاعله الجسمي هذا مرض ، لماذا نعى ؟

للعلم : أعتقد أن التفاعلات للخطر إذا لم تخضع هذه نوع الخطر الحالي أصبحت مينا  
على التكيف والوجود ، وكأن الحل الحقيقي للتوتر هو أن يتطور هذا الجهاز  
فتتغير التفاعلات إلى تفاعلات تناسب نوع الخطر الجديد مثل: خطر العزلة ، وخطر  
الحقد للهور ، وخطر الجشع للستر .

المطالب : إن هذا لا يحتاج إلى الجهاز السبائوي ولكنه يحتاج إلى جهاز «نور تاوى» .

للعلم : أنا لا أهم في السياسة .

المطالب : ولا الجهاز السبائوي يهم فيها ، فاحتمل أنت وهو مضاعفات ارتفاع ضغط  
الدم وأسعار الذهب .. معاً .

للعلم : إلى أين تستدرجني يا فقي ؟

المطالب : لا استدرجك ولا يحزنون ، ولكني أعود لأتأمل: وهل التفاعل الجسدي  
للايمان يتم كله عن طريق هذا الجهاز الجسمي الذي لا أكثر ولا أقل ؟

المعلم : إن الجهاز العصبي الباراسميتاوى (Parasympathetic) يعمل في تكامل مع الجهاز السميتاوى وإن كان عادة في عكس الاتجاه ، فإن للوثر الذى يلبه أحدهما يثبت الآخر ، ووظيفة هذا الجهاز إنشائية وبنائية وكأنه يمثل وزارات التموين والتسمير والإسكان في الجسم ، أما الجهاز السميتاوى فهو وزارة الحرية والدفاع .

الطالب : ووظيفته الجديدة إن شاء الله في التمديد الوزارى التطورى التادم ماذا ستكون بإمجادة الرئيس للمعلم .

المعلم : بالرغم من سخرتكم سأجيب ، إذ آنى أرى أن وظيفة هذا الجهاز أقرب توافقاً مع مرحلة الإنسان الحالية ، وأنوقع أن يكون عمره أطول لأنه يخدم البناء والتناسل أساساً ، بل إنه يسهم في إسكان طول التواصل في العملية الجنسية عند الانسان ، فتقوم السلية الجنسية بوظيفة أرقى من مجرد التناسل ، وكل هذا يدل على نوعية موقفه التطورى ، ولكن بما لميرة الديالكتيك الطبيعية فلا بد أن يتألف مع نقيضه السميتاوى في جهاز جديد ، وهذا ما يحدث بدرجة ما في حالات الوعي اللائق .

الطالب : « الديا . . » ماذا .

المعلم : الديالكتيك ، ولكن آسف آسف ، رجعت في كلامى ، هذا يتخطى حجم هذا الدليل .

---

(\*) The parasympathetic system is the system of anabolism. It seems to be recently evolved. The future may bear the possibility of some sort of synthesis between the present opposing components of the autonomic nervous system. The hyperfunctioning of the sympathetic system, as if there is a primitive physical battle while there is none, is becoming a dishomoeostatic reaction responsible for certain psychosomatic disorders (e.g. peptic ulcer, essential hypertension, etc) or exaggeration of an already present physical disorder.

الطالب : حق الآن فهمت أن الجهاز العصبي الذاتي يشق السمتاوى والباراسمتاوى  
يحسب التغيرات الجسمية للصاحبة للاتصال .

المعلم : ليس تماما . فإن الندد الصماء (\*) تتفاعل كذلك وتؤثر وتتأثر بالاتصال ،  
تحتاج الندة فوق الكلوية بفراز الأدرينالين أيضا والندة النخامية الأمامية  
Ant pituitary gland تزيد من إفراز الهرمون المثير لقشرة الندة فوق الكلوية  
A.C.T.H ، وحق الهرمون المثير للندد الجسدية G.T.H فإنه يفرز نتيجة  
للاتصال ، وبعض إفرازات الثدييات لا تمر بمرحلة التبويض Ovation إلا إذا رأت  
الذكر ، وعن طريق هذا المسار البصري للنخامية تحدث إثارة الندد الجسدية  
ويحدث التبويض ، والندة الدرقية تفرز أكثر مع الاتصال وكذلك الندة  
النخامية الخلفية Post. Pituitary فيزيد إفراز الهرمون المانع لإدرار البول ،  
وبالتالى يقل إفراز البول ، ولوان إفراز اللثانة يحدث كثيرا مع فرط الاتصال .

الطالب : ياه !! قلبناها فيولوجى .

المعلم : وطب باطنى أيضا ، والاتصال الزائد يعتبر مشغولا عن :

— بعض الأمراض السيكوسوماتية ( التفسولوجية ) مثل قرحة المعدة ،  
والربو الشعبي ، والقلولون التآثر ، والقلولون المتفرح ، وأحيانا الدجعة  
الصدية

— كذلك فقد يزيد الاتصال من عجز نسي ، فيجعله عجزا كاملا مثلما  
يتفاعل المريض بانط بالقلب دون هبوط ، باكتئاب وقلق على صحته يشطه  
ويسجزه عن الذى مثلا دون مبرر عضوى فعلا .

---

(\*) The endocrinal system is directly related to emotional changes. The thyroid is stimulated, the anterior and posterior pituitary depend partly on emotions, The stress reaction is partly emotional and is responsible for more liberation of ACTH.

— وبعض المبرز الذي يسمى عجزاً وظيفياً في حالات المستهين يحدد نتيجة لتحويل الانتعاش اللاعموري والتعبير عن رغبات انفعالية دقيقة بلغة المبرز الجسدى

الطالب : بصراحة مازلت أؤمك على رفضك لهذا السؤال الهام ، ياليت يأتى لنا فى الامتحان .

المعلم : يجوز ، ولكن تحفظى نصب على أنى أخشى من هذا التركيز الفسيولوجى والباثولوجى أن تضاهل هذه الظاهرة الهامة إلى مجرد أدريالين ، وضنطدم مرتفع ، والمذلة أعمق من ذلك وأخطر .

الطالب : غار أنت الأعمق والأخطر ، نحن ندرس الطب وهذا على قدرنا .  
المعلم : بالمعكس ، إن ذلك هو نقطة البداية ، والذى يهمنى فى دراستك لمعلم النفس هو للميزات الإنسانية فى الانتعاش والمواطف ، وليس للميزات المشتركة مع أى حيوان يقابل .

الطالب : ولكن هذا أقرب إلى ذهنى وتركيب غنى فى الدراسة الطلية .  
المعلم : نعم ، إلا أن التدريس يبنى أن يقوم بدور أكثر إيجابية ، فلا يصح إطلاقاً أن يحتزل مفهوم التعبير عن الانتعاش إلى التنويرات الجسمية التى ذكرناها ، والتى تتم عبر المهاد Hypothalamus وإنما المقول أن يشمل ذلك التعبير اللفظى ، والتعبير القصرى ، بل والرسم والتجميل وسائر الفنون للعبارة عن المشاعر الانسانية المميزة والراقية .

الطالب : ولكن هذه أشياء شعرية كما تقول ، لا يمكن أن تقاس أو تحدد .  
المعلم : إذا أنت تريد أن تتكفى بما يقاس ويحدد حق ولو كان قاصراً على أدنى مراحل الوجود ، وأن تفكر لما لا يقاس بالمقاييس الحالية حق ولو كان هو أهم ما يميز الإنسان .

الطالب : لا . . ليس كذلك ، ولكني لا أريد أن أحم (\*) نفسي ، ولئن ضيقت أن  
أكتفي بما يقاس ، ولكن قل لي كيف تقاس الانفعالات (\*\*) ؟

المعلم : أمري إلى الله ، تقاس ياسيدي بالتغيرات الجسمية التي أشرنا إليها سالما من  
زيادة النبض والفرق وضغط الدم وغيرها ، وأحيانا ما يكتشفون كفيئ الشهود  
أو المجرمين بهذا القياس ، وإن كان الأمر اجتهدا وليس نهائيا .

الطالب : هذه قياسات عضوية ، ألا توجد قياسات نفسية ؟

المعلم : توجد ياسيدي وهي إما أسئلة تجاب ، وإما مواقف تلاحظ ، وقد نرجع إلى  
ذلك في فصل لاحق حين نتحدث عن الفروق الفردية والاختبارات النفسية .

الطالب : ولكن قل لي ، لقد ذكرت لي نظرية جيمس ولانج تفسير الانفعال ، وهي  
التي ظهرت في القرن الماضي ، ألم يظهر منذ ذلك الحين ما يتناسب مع المعنى .

المعلم : حدث ياسيدي أن علما اسمه بايز Papez (\*\*\* ) وصف سنة ١٩٣٧

---

(\*) لم إلا أن شنه بما يتقل عليه .

(\*\*) Measurement of emotions could be achieved by quantitative assessment of associated physiological changes (pulse, degree of sweat, blood pressure, respiration etc...) or by assessment of a particular aspect of behaviour including verbal self-assessment.

(\*\*\*) Papez theory of emotions (1937) is only fit to clarify the march and reaction of certain primitive emotions just as rage, fear, excitability .. etc. It claims that the centre of emotional expression (expression limited to autonomic reaction) is the hypothalamus, and that of the emotional experience is the cingulate gyrus. It also identifies certain mamillo-thalamo-cortical tract and association fibres via the hippocampus through the fornix. All these connections are not sufficient to explain higher human emotions which are elaborate holistic functions closely related to other higher functions (like thinking, creation... etc).



مسار المؤثرات المشوكة عن الاتصال ، وأوصلها بالهيدز hypothalamus مارة  
بقرن آمون Hippocampus عبر القبة Fornix مركز للتبديد ( الخشوى )  
عن الاتصال ، وكذلك أوصلها بالتلفيف الطوق Cingulate Gyrus واعتبره  
مركز الخبرة الانتمالية .

الطالب : يا سلام !! مثل مسارات الفسيولوجيا العصبية تماماً ، هذا هو علم  
النفوس الحديث !!!

المعلم : أبداً والله ، هذه هي مصيبة علم النفس ، أن يهرب من مسؤوليته إلى التراجع  
إلى المستوى الأدنى لبطاقته وليس لفتته وصلته ، إن كل هذه النظرية لا تخص  
إلا بانتمالات مثل انفعال النضب . التأثير Rage وانفعال الخوف Fear وأمثال  
ذلك من الانتمالات البدائية ، أما الشاعر والمواطن والوجدان البشرى الإنسان  
من الحياء وانتماطف والمرقان والمشاركة ، فكل هذه الدوائر والمسارات  
الباييزية ليس لها أدنى علاقة بها .

الطالب : إذا أين مسارات هذه المواطن الأرقى .

المعلم : كافلتنا في كل الوظائف النفسية ، فالمبالاة ليست مسألة موقع locality  
أو مركز centre ، ولكنها فنق organization ومدى extent ، وهذه  
المواطن الأرقى ، والتي تميز الإنسان تمثل تنظيمات متضاعدة ومدى متزايد الانتشار ،  
وكما كانت العاطفة أكثر تميزاً للإنسان وارتباطاً بالفكر الأرقى واقترباً من  
الإبداع كانت أشمل ، وأقل استغلالاً وأشد تناسقاً مع الوظائف الأخرى .

الطالب : تريد أن تقول أن المواطن ترتيباً هرمياً مثلاً فلت في النواحي .

المعلم : طبعاً .

الطالب : فما هو بالله عليك .

المعلم : لا . . ليس هذا مكانه وسوف أعود إليه في الجزء الثاني من هذا الدليل  
حين تسكلم عن النمو ونظريات الشخصية .

الطالب : شوقى يا رجل .

العلم : اللهم أن تعرف أن المسألة تبدأ من الالفظة العلمية غير المميزة وتنتهى بالعلمى  
الفعل مارة بمراحل التوتر والذلة والاكتئاب حسب الترتيب الفرضى للطروح ،  
والقواعد الأساسية تشير أنه كلما صعدنا السلم ازداد ترابط الاتصال بالوظائف  
الأخرى وقد استقلناه ، وكذلك امتد الاندفاع الزمنى والمكانى من الاتصال  
المحتفى كاللعمل المنعكس إلى بعد النظر والتوقع والرجاء ، وأخيراً فإنه في المراحل  
المليا تكاد المواقف تشابه بعضها ، فلا يمكن تقسيمها إلى حصن وسوء ، ولكن  
إلى موجود موقظ أو غير موجود فإثر .

الطالب : لا . لا . لا . الظاهر أن المسألة تحتاج إلى تفصيل ، وأنا أوافق أن تؤجلها  
للجزء الثانى الذى لن أقرؤه فى النالاب .

العلم : وأنا أيضاً قد لا أكتبه فى النالاب .

الطالب : اعتقنا ، ويكتفى هذا .

العلم : لا هناك نظرية هامة تشير إلى أن الاتصال والمواقف هى نتاج مباشر لملبية  
معرفية (\*) أساسية ، أى أن الاتصال نال للمعرفة والتعكس ، وقد قال  
بهذا أرى مثلاً . .

الطالب (مقاطعاً) : لا . لا . لا يا سيدى ، يكتفى هذا وشكراً .

العلم : الملو !!!

\* \* \*

---

(\*) Some authors claim that emotions are phenomena secondary to intellectual cognition of certain responses.

## الفصل السادس

### الوظائف الوسادية

#### Matrix Functions

الطالب : والآن ، لقد انتهى المقرر ، اليس كذلك ؟

العلم : كائناتنا ، ولكن لم تنته المعرفة ، ولم ينته العلم ، كأن لي وجهة نظر وهي أنه لا يمكن فهم كل ماضى في فراغ ، لا يمكن فهمه واستيعابه دون معرفة الأرضية ، أو الوساد الذى يتم فيه ، وهذا ما أسميته بالوظائف الوسادية ، وهي ثالث مجموعة من الوظائف النفسية .

الطالب : ولكن هل علينا ؟

العلم : ( مقاطعا ) يا أخى أتهتك أن الأمر ليس بيدي ، وباستعراض ماضى لى أستطيع أن أقول أنه لم يبق عليك إلا معرفة طبيعة الدكاء وفكرة عن قياسه ، وكذلك تعريف الشخصية والخطوط المرصدة لقياسها وأطن خمس أوست حيل نفسية ، وهذا هو اللهم ، لكنى أرى أن أهم اللهم هو موضوعنا هذا عن الوعي وعن الشعور ، وحتى لو لم يكن عليك ، فلسوف ترجع إليه ولو بعد حين ، ولو كان الأمر بيدي . . .

الطالب : عارف . . عارف . . والحمد لله أنه ليس بيدي .

العلم : ليس تماما ، فيستحيل أن تظل الأمور تتكرر بهذا الأسلوب إلى مالا نهاية . لابد وأن تتغير ، وإن لم أصبح أنا فى تغييرها فمتبجح أنت .

الطالب : وعليك خير ، فلذا عن تلك الوظائف التى ستبجح يوما ما فى إعطائها . . . وسأكتفاء من مثل هذا الكلام .

العلم : إنها وظيفة الشعور يشق صوره ودرجاته .

الطالب : تنفى بالشعور اليقظة أم الوعي ؟

العلم : الاثنان طبيعا ، ولكن اسمع إننا إذا دخلنا مدخلا لنويا لن ننتهى ، وأنت تريد أن نخلس ، أليس كذلك .

الطالب : هو كذلك ، ولكن علينا أن نحدد أولا ما نسلك عليه .

العلم : الأمر ليس سهلا ، لدرجة أنى تصور السلوكيين التقليديين حين أغفلوا الحديث عن هذا الأمر برمته ، لم يفعلوا ذلك إنكارا ، وإنما لم يجزم للتواضع أن يحدودا الظاهرة الثابتة للدراسة تحت هذا الاسم .

الطالب : وهل نصح غير السلوكيين فى تحديد هذه الظاهرة بطريقة أفضل ؟

العلم : لا أعتقد ، وإن كانت السعوية لا تبرر الإنكار ، وعجز اللغة المتاحة ليس كاليا لتجاهل الظاهرة الأكيدة .

الطالب : كأتى بك تتحدث عن إنكار وجود الله لجرد أنه « ليس ككله شيء » .

العلم : يا أولاد ! ومع ذلك لن تستدرجنى بعيدا عن موضوعنا .

الطالب : ولا أنا راغب فى ذلك ، شريطة أن نحددنى عن موضوعك .

العلم : علينا أن نميز أولا بين الوعي واليقظة والشعور والإحساس .

الطالب : وما يعايلها باللغة الإنجليزية ؟

العلم : على قدر الامكان .

الطالب : الوعي awareness (\*) وهو حالة من الشعور خاصة تصنف بمجدة الادراك

---

(\*) Awareness is a special state of consciousness characterized by acuity of perception and alertness which colours all other psychological functions. It is occasionally used as synonymous to consciousness.

والمحور مما يصيغ سائر الوظائف العقلية جعلتها النائية ، وتستعمل أحيانا كإدراك  
لكلمة الشعور *conscioness* .

أما الشعور *Consciousness* (\*) فهو حالة اليقظة التي تسمح بأن نرى ونندرك  
ونفهم ما بالخارج وأحيانا ما بداخلنا .

والإحساس *Sensation* هو ما يخلق عادة بالحواس الخمسة (\*\*) (أو بالحواس  
الخاصة) والحواس عموما ، وهو مدخل الشعور وأداة الوعي وإن كان يستعمل  
عادة في اللغة العربية ، وخاصة اللغة الأدبية ، بمعنى المواقف أو الانفعال .

واليقظة (\*\*\*) *Wakefulness* هي حالة الصحو التي يشاهد فيها الوعي  
ويوصف الشعور ويتميز بالإحساس ، وهي ضد النوم .

الطالب : بالله عليك هل تصور أن فهمت شيئا محددا ؟

المعلم : لو أنك أكبر قليلا لكنت أغفل كثيرا ، لقد اعتدنا نحن الكبار أن نستعمل  
هذه الألفاظ جميعا محل بعضها البعض دون الالتفات إلى تداخل أو تمازج ،  
ومعنا بعض الحق على ما يبدو لأننا لو وقفنا هكذا مثلك لما درسنا شيئا البتة .

الطالب : ولكنني عتيد ولا بد أن أفهم .

المعلم : كيف أفهمك ما لا يمكن فهمه بالألفاظ المجردة ، إن دراسة الشعور والوعي  
وتعرضه هي أقرب إلى الخبرات الفنية والخبرات الحسية منها إلى المنطق الحسابي  
والتعاريف العلمية ، حتى أن هناك من يتعرف على الظاهرة بمجرد عكسها فالشعور

---

(\*) *Consciousness is the state of wakefulness that permits us to perceive external reality and get to apprehend our inside.*

(\*\*) *Sensations are the main special inlet (special senses) of information to the brain structure. They are the inlet of consciousness and tool of awareness.*

(\*\*\*) *Wakefulness, conscienceness and sensation are variants to which 'sleep' could be seen as opposite*

(conscious) هو عكس اللاشعور (unconscious) ، أى أن كل ما ليس لاشعوريا فهو شعوريا (وإن كنت لا أميل إلى استعمال لفظ اللاشعور بوجه خاص) .

والشعور أحيانا هو عكس النيبوبة Coma ، أى كل من ليس في غيبوبة هو في حالة شاعرة .

والشعور أحيانا هو عكس النوم ، أى كل ما هو ليس نوما ، هو شعورى .

والشعور في أحيان أخرى- بالتعبير الدارج- هو عكس التفكير والسلوك لللاحظ ، كأن كل ما هو داخلى وعاطفى هو « شعور » .

الطالب : والله مهم حق هؤلاء الساويكون الذين تركوا الجمل بما حمل ، أعنى تركوا الشعور بما وعى .

للعلم : قلت لك إن المعجز لا يبرر الإنكار ، ثم إن اخواننا الساويكين يقرنون هذه الظواهر بالانتياء وظاهر العقل ، الأمر الذى يقصر عن استيعابها ، وأرجوك لا تستدرجنى في هذا الدليل إلا في حدود الأسس الأولية ، وهذه الحدود تسمح لى أن أقول لك إن هذا الموضوع برمته هو صلب اهتمام (١) من يدرس الإنسان ككل (٢) من يهتم بأرضية ظاهرة الوجود الإنسانى بقدر ما يهتم بمحتوى السلوك الجزئى (٣) من يستعمل ذاته وسيلة لاستيعاب الخبرة : خبرته وخبرة العالم ، ولا أعنى بهذا التأمل والتفكير أو ما يسمونه الاستبصار الذاتى Introspection ، ولكن أعنى للعاشية الكاملة (٤) من يهتم بنوع الخبرة لتس اهتمامه بكها .

الطالب : أكاد أوقن أن من الأفضل لى ألا أتمادى في السؤال ، لأنك كما أجبته زدنى حيرة وزدت الأمر غموضا .

للعلم : ماذا أفعل لك يا أخى ، إسمع ، إن هذا الموضوع هو من اختصاص فريقين أساسا ، من اسموا أنفسهم الفينومينولوجيون Phenomenologists وهم الذين

يواجهون الخبرة الانسانية بالخبرة الانسانية كلها على بعضها دون حكم مسبق ، ولهم طرقهم في التحليل وإعادة الصياغة من عمق معين ، والتفريق التام هم المهتمون بدراسة الظواهر الانسانية من خلال نموذج الكمبيوتر أو عملية فلتنة للمعلومات Information processing ، فهذا التوفيق فيه ما يقابل هذه الظاهرة الوسادية بشكل أو بآخر .

الطالب : لا يا عم أكاد أقول حرمت ، لا فلتنة ولا فلتنة ، أنا الذى جئت به لنفسى ، الاحذق من النوم واليقظة أولا لعلها أسهل .

المعلم : عليك نور ، ولكن قبل أن نبدأ فى هذا الحديث دعنا نوجز ما سبق حتى لا يضيع كلامنا هباءً فقول (\*) إن الشعور والوعى مترادفان رغم أن الأول أشمل من الثانى ، والثانى أكثر ارتباطاً بالهمم من الأول ، وإن الالتباء واليقظة شديدي الارتباط بها ، وإن دراستها لا تقتصر على دراسة مظاهر فعل الالتباء أو جزئية الإدراك ، ولكنها تمتد إلى « كلية » الظاهرة التى تمثل أرضية (وساد) لسائر وظائف السلوك الأخرى وهى تقع لذلك فى منطقة الظواهر وتدرس من منطلق الأسلوب الظواهرى ( الفينومينولوجى ) وإن كانت شديدة الارتباط بنموذج الكمبيوتر وما يتعلق به من ظاهرة فلتنة المعلومات .

---

(\*) Consciousness and awareness are not infrequently used synonymously. However the former is more inclusive than the latter, while the latter is more related to comprehension. Attention and wakefulness are closely related phenomena. Study of consciousness and awareness is not restricted to the observed facts of attention or parts of perception. Either of them represents the background (matrix) where other behavioural functions set in. They are studied through a phenomenological approach and are adequately related to the computer analogue, particularly the information processing model.

الطالب : هكذا ، وبالرغم من الكلام الصعب ، أستطيع أن أقول أني خرجت بشيء ما ، رغم عدم التحديد الكامل ، والآن حدثني عن النوم ليله أسهل وأوضح ، فكنا نعرف ما هو النوم ، فأرني كيف ستفسد معرفتنا بتعاريفك .

## (أ) النوم .. مقابل .. اليقظة

العلم : سابعك الله ، ولكن خذ عندك « النوم هو حالة نوية مؤقتة من التوقف النسبي للشاغل المستوى العمودي لسل للمخ ، وبالتالي توقف التفاعل الظاهري مع البيئة ، وخاصة بالنسبة للاستجابات الحسية والحركية » (\*) .

الطالب : حدث المظور ، وهأت ذا تعرف النوم بأنه توقف العمور بمد أن هرفت العمور بأنه عكس النوم .

العلم : إن يفتلك هذه تفتح لنا أبوابا ... و ...

الطالب : ( مقاطعا ) لا أبواب ولا يمزنون ، قل لي هل كل الأحياء تنام ،

العلم : لم تبدأ هذه الظاهرة بشكلها التناوب بين السحو والنوم إلا في القرريات ، كما أن قترات الكون الطويل مثل البيات الشتوى ليست نوما ، وكل الكائنات لها قترات النشاط التي تتناوب مع قترات الكون ، ولكن لا يطلق ما يفيد ظاهرة النوم إلا في القرريات الأرقى ، فكثير من التناوب عند بعض الكائنات لامتير نوما بالمعنى للمروف عند الانسان مثلا .

الطالب : تقول إن النوم ظهر في القرريات وما هو أحدث منها .

---

(\*) Sleep is a phasic temporary state of relative cessation of the conscious level of brain activity and consequently cessation of interaction with the surrounding environmental stimuli particularly the sensory-motor responses.



العلم : انالم أقل ذلك، ولكنى قلت إن ظاهرة التناوب بين الصحو والنوم ظهرت ... الخ ،  
ولم يرق بين التمييزين ، لأن الرأى الأغلب هو أن النوم هو الأصل ، أى هو الأقدم ،  
وأن ما جد على الكائنات هو حالة الوعى أو حالة الصحو أو حالة الشهور ،  
والنوم من هذا المنطلق يصبح ظاهرة نكوسية Regressive phenomenon  
تسمح للكائن الحى بالرجوع إلى أطواره الأولى لفترة محددة ، مما يتيح له أن  
أن يكون أقدر على العمل الواعى المتأدب فى أوقات يقظته (\*) .

الطالب : تعنى أن النوم نكسة إلى الوراء .

العلم : يا أخى النكوس عسير النكسة ، والنوم على كل حال ليس مجرد رجوع  
أو رجعة ، هو ليس حالة سكون أو عمود ، ولكنه حالة من النشاط المختلف من  
نشاط اليقظة نشاط الأجزاء الأقدم والتي ليس لها مجال للنشاط فى حال اليقظة ،  
وسوف نرى من خلال حوارنا هذا ماذا يعمل النوم وماذا يحدث أثناءه .

الطالب : زدنى شرحاً لو سمحت ، كيف أن النوم هو الأصل ؟ هل يبنى ذلك أن  
الكائنات الأدنى هى فى حالة نوم دائم ، وأنه بظهور الوعى والانتباه أصبح  
النوم مقطعا ؟

العلم : بالضبط ، فتح الله عليك ، كأن الكائنات الأولية لا تعمل فيها إلا الأجهزة  
الحسية التلقائية والانسكاسية ، أو بعبارة الكمبيوتر « سايقة البرمجة »  
Preprogrammed ، وهى هى الحالة التى تميز نشاط الإنسان أثناء النوم  
بالإضافة إلى نشاط استيعابى لإعادة ترتيب المادة التى اكتسبها أثناء اليقظة .

الطالب : أقرب من الفهم تدريجياً ، وإن كان ذلك يشككنى فى التعريف الأول وهو  
أن النوم حالة من توقف الوعى .

---

(\*) Sleep is to be considered as the older phenomenon. The state of wakefulness and awareness is the newly developed one.

العلم : يا أخى... يا أخى... عندك حق، ولكني كنت أريد أن أهون الأمر عليك،  
فالتوم يعتبر الآن حالة خاصة من الشعور Special state of consciousness  
ولذلك تذكر أني رفضت كلمة اللاشعور حتى كنت أقول لك فيما يخصه الصكامة  
أن أفضل ميمر شعور « ١ » ، وشعور « ٢ » وهكذا .

الطالب : لا أذكر شيئاً لذلك لنرى ، في موقع آخر ، ولكنك بدأت  
تقلب موازيني كالمادة ، فكيف يكون النوم شعوراً ؟ لا حول الله ياربى .

العلم : لا تربك نفسك ودعني أذكرك بأننا عجزنا عن تعريف الشعور والوعي بشكل  
نهائى ، فلتنتقل إلى ماهو ألتقم من النقاش اللغوى .

الطالب : لقدنى عن أهمية النوم ونتمه ، أو دلائله ، أو أى شئ يمددنا عن هذا الجدل .

العلم : اسمع يا سيدى (\*) :

١ - النوم يحدث بطريقة دورية شبه قهرية ، وهو يمثل بذلك ظاهرة  
تعتبر محورا في تفكيرى وفهمى للمع ، وهى أن المع البشرى عضو نابض  
pulsating ، أو قل عضو نوبى phasic ، بل إن الحياة كلها كذلك ، وحق  
ما بعد الحياة - فى تصوورى - لا بد أن يكون كذلك .

الطالب : واحدة واحدة ، من فضلك ، واحدة واحدة .

(\*) Study of sleep phenomenon can help in clarifying many  
psychophysiological phenomenae :

(1) Sleep-wakefulness cycle represents the phasic quality of  
brain function.

(2) Sleep is the physiological background where dreams, with  
all their significance, occur.

(3) It includes multiple alternative brain activities represent-  
ing multiple level activities.

(4) Its disturbance could be taken, within limits, as an  
indicator to psychiatric disorders.

(5) Sleep deprivation studies and therapy could add valid  
hypotheses to psychopathology.

العلم : يستغرق النوم الحالم حوالي ربع وقت النوم ، فشكل تسعين دقيقة يظهر النوم الحالم عشرين دقيقة وهكذا(\*) .

الطالب : بهذا النظام للتبادل ؟ وكأنه التبادل بين النوم واليقظة .

العلم : بالضبط ، إن كل الظواهر البيولوجية تدل على هذه النواية أو العورية .

الطالب : وهل يولد الإنسان هكذا منتظما نوايا دوريا منذ البداية وحتى النهاية ؟

العلم : إن هذا الانتظام يرتبط بنمو المخ وتنظيمه للمخ ، فالطفل حديث الولادة... ولكن لن أحدثك عن تفاصيل هذا الموضوع فحديثه يطول إذ يكفي أن تعلم أن النوم الممارق ( الحالم ) ينقص كلما زادت مدة اليقظة ، وأن الطفل حديث الولادة ينام أغلب الوقت ثم تزداد ساعات يقظته تدريجيا .

الطالب : أوافقك أنه لا داعي للتفصيل ولكن هل عرفتم أسباب النوم ؟

العلم : هناك نظريات كالمادة ، بعضها توأرى بمد أن ثبت ضعف حججه ، ومثل ذلك النظرية الثالثة بأن النيورونات ، وخاصة في جذع المخ ( في التكوين الشبكي Reticular Formation ) يصيبها التيب أثناء اليقظة ، فتوقف عن العمل جزئيا فيحدث النوم ، وقد ثبت ضعف هذه النظرية لأننا نستطيع - مثلا - أن نسهر بمد ما تصور أننا نمتنا تعبنا مغرطا وأن النوم حتم ، كأن بعضنا يستطيع أن ينام أكثر بمد أن تستعيد هذه النيورونات نشاطها بمد فترة كافية من النوم ، وغير ذلك من أدلة لا مجال لإدراكها ، وطبعا انتهت نظريات أقدم كانت تفسر النوم بتجمع مواد كيميائية خاصة لتنظيم النوم .

الطالب : كلها نظريات وكلها انتهت ، لماذا تبقى الآن ؟

---

(\*) Sleep is mainly subdivided into two alternative types : the quiet sleep (or dreamless sleep, or non rapid eye movement sleep NREM sleep) and the paradoxical sleep (or dream sleep or rapid eye movement sleep REM sleep). The latter occurs regularly for 20 minutes every ninety minutes.

المعلم : ٢ - إن النوم يمثل الأرضية الفسيولوجية التي تحدث فيها الأحلام بكل دلالاتها وعلاقتها بالمرض والصحة وفهم الجوانب الآخر من حياة البشر كما سيرد ذكره بخالا .

٣ - إنه يمثل التناوب الفسيولوجي بين نشاط مستويات المنع ، فيفتح الباب لفهم التناوب للرضى في كثير من دورات الأمراض النفسية والدقيقة .

٤ - إن اضطراب النوم يعتبر قياساً حساساً لحالة الصحة والمرض آخذين في الاعتبار الاختلافات الفردية الفاسدة بين الأفراد .

٥ - إن الدراسات الحديثة للنوم الحالم ، والحلمان من النوم أو الأحلام تجريبيًا عند بعض المتطوعين ، وكذلك علاج الحلمان من النوم في حالات الاكتئاب وغيرها ، كل ذلك يفتح ملفات فهم المرض النفسي من خلال تناسق جرعات النشاطات النوعية لمستويات المنع المختلفة .

الطالب : كأي بك تقول : لو فهمنا النوم لفهمنا المنع ، ولو فهمنا المنع لفهمنا الإنسان . المعلم : هو كذلك إن هئت .

الطالب : ولكن حدثني أكثر عن النوم وعلاقته بالأحلام (\*) ، فكم سمعت من علاقة تفسير الأحلام بالأمراض وغير الأمراض .

المعلم : إن إشارات تفسير الأحلام ليست هي كل ظاهرة الأحلام ، وظاهرة الأحلام كما تدرس فسيولوجيا ، هي نوع خاص من النوم ، يسمى أحيانا النوم الحالم في مقابل ما يسمى النوم الهادي .

الطالب : وما الفرق بينهما ؟

---

(\*) Interpretation of dreams is not the core significance of dream phenomenon. The simple occurrence of dream phenomenon and its integrative relation to the quiet sleep on one side and wakeful state on the other side is the fact that counts.

المعلم : النوم الهادئ(\*) Quiet Sleep هو النوم الخالي من الأحلام ويتميز بحدوث حركات العين السريعة والوجه وسكون الجسم ، وتنقله اختلاجات من وقت لآخر ، ويظهر في رسام EEG الكهربى في شكل موجات بطيئة جسيمة ، أما النوم للمفارق(\*\*) Paradoxical Sleep ، فقد سمي كذلك لأنه يتميز بنشاط في كافة المجالات لا تتفق مع فكرة النوم من حيث هو راحة واسترخاء ، فبأن يكون التنفس سطحي غير منتظم ، والنبض غير مستقر ، كما تصعبه حركات بسيطة في اليدين والقدمين مع دفعات من حركات سريعة للفتلين ، وإذا أيقظنا شخصا في تلك الفترة فإنه عادة ما يجبرنا أنه كان يحلم .

الطالب : لقد فلتت معلومتى ، كنت أحسب أن النوم هو النوم والسلام ، والآن أنصوب أن فى النوم يقظة ما .

المعلم : عليك نور ، ألم قل أنها درجات فى الشعور والوعى ، لا أكثر ولا أقل فإذا كانت اليقظة درجة من النشاط فالنوم الحالم درجة أخرى والنوم الهادئ درجة ثالثة وهكذا .

الطالب : وهل اليقظة درجات أيضا ؟

المعلم : طبعا ، ولكن لهذا حديث آخر ، قد تعود إليه وقد لا تعود .

الطالب : ياليتنا نمود إليه .

المعلم : ثم نمود تشكو من أنه غير مقرر وكلام من هذا القبيل .

الطالب : إذا حدثنى من المقرر .

---

(\*) ويسمى أحيانا النوم الهادئ أو غير الحالم أو النوم دون حركة العين السريعة NREM Non-Rapid-Eye-Movement sleep وقد رمزت له بالكتابة قد تحصى فى مقابل الرمز فحصى التى هى نوم حركة العين السريعة كما سبل .

(\*\*) وينمى أيضا نوم حركة العين السريعة فحصى ما هو النوم الحالم ، أو النوم النشط

للم : رأى الأغلب أن هناك جهازا مسئولاً عن اليقظة، وهو التكوين الشبكي (\*)  
المساعد ، وأى تثبيط لعمل هذا الجهاز قد يثير جهازاً آخر مسئولاً عن النوم

الطالب : والآن .. اسمع : لقد علمت أن أعرف إلا ما يفيد ، لماذا أفيد من كل هذا ؟  
للمعلم : انتظر حتى نعرف أكثر عن النوم الحالم ثم تعود للفائدة والتطبيق .  
الطالب : ماذا تريد أن تضيف ؟

المعلم : أولاً : (\*\* ) إن حركة العين السريعة قد تدل على تتبع صور الحلم للتلاحق أثناء  
هذا الطور من النوم الحالم ..

ثانياً : يرجع النوم الحالم إلى مركز في التكوين الشبكي في القنطرة Pons  
ثالثاً : يصاحب النوم الحالم بعض مظاهر النشاط غير المنتظم ، مثل النبض  
غير المنتظم ، وسرعة التنفس وحركات هينة في اليدين والقدمين ، وإن كان يصاحبه  
استرخاء عام لمضلات الجسم .

---

(\*) Theories that could explain sleep phenomenon are still debatable. It is now believed that the ascending activating reticular formation system is responsible for wakefulness. If this system is inhibited temporary or periodically sleep is to set in probably through some other responsible system.

(\*\*) REM sleep is characterized by some irregular activity including the rapid eye movement which is said to be related to the pictorial succession of dream scenery. There is also some irregular pulse, rapid respiration but generalized muscle relaxation. It is believed to have some centre in the reticular formation in the pons. Once the REM sleep occurs it needs some time to pass before it could be reactivated. This may signify that certain chemical reactions have to occur before such activity could be set on again. REM sleep diminishes with certain drugs (such as MAOI), increases with others (Gama hydroxy buterate). It diminishes or disappears with fever and increases with hypothermia (30°C and below).

وابعا : إنه متى ظهر هذا النوع من النوم سواء طبيعيا أم بإثارة المركز المشغول عنه تجريبيا ، فإنه لا بد وأن تمر فترة من الوقت قبل أن يظهر ثانية بما قد يشير إلى أن هناك تغيرات كيميائية تحتاج لوقت ليس بالقصير لا بد وأن تتم ، يمكن أن يبدأ النشاط بعدها من جديد .

خامسا : هناك أدلة أخرى على هذه العلاقة الكيميائية الكهربائية بالنوم الحالم ، وهي أنه قد وجد أن هناك عقاقير توقف أو تقلل بوجه خاص النوم الحالم ( مثل مثبطات أحادي الأمين MAOI ) كما أن هناك عقاقير أخرى تثير بوجه خاص هذا النوع من النوم مثل الجاما هايدروكسي بيوتيرات .

سادسا : إن هذا النوم الحالم يقل أو يختفي في حالات الحمى وارتفاع درجات الحرارة كما أنه يزيد لو أن درجة الحرارة هبطت إلى ثلاثين درجة مئوية .

الطالب : مالك متحمس هكذا لهذا النوع من النوم .

المعلم : لأنه مفتاح فهم الأمراض النفسية لدى .

الطالب : لديك فقط .

المعلم : بل وقدى الكثيرين ممن يهتمون بعمل المخ بشكل أكثر احتراما وشجولا

من سجن للتفكير المسمى Synapse .

الطالب : فلماذا كل هذا الرص ؟

المعلم : ولكن هذا الرص هو أساس الفهم التالي .

الطالب : ليسكن ، ولكن هيا إلى القائمة كأعلمنى .

المعلم : إسمع يا سيدى .

١ - من قديم والملاحظة السكليكية تقول إن اضطراب النوم بالزيادة

والانقصان عديد الصلة بالمرض النفسى .

٢ - وفي التجارب التى أجريت لمعرفة تأثير الجربان من النوم على الحالة

النفسية وجد أنه لا يمكن إطلاق قاعدة عامة لذلك ، ويبدو أنه لكى يحدث

ذهان حاد نتيجة الحرمان من النوم الذى قد يصل إلى خمسة عشر يوماً متصلة ، لايد من وجود استمداد خاص لدى الشخص ، وقد وجد أن الحرمان من النوم هو أساساً حرمان من الراحة أما الحرمان من النوم المحال فهو حرمان من الأحلام ، وبالتالي من وظيفتها التشريعية فحزون نشاط الجزء الأقدم من المخ ، ولهذا فإن المهم فى إحداث ذهان التجريبي هو الحرمان من الأحلام ( النوم المحال ) بوجه خاص وليس الحرمان من النوم ككل (\*) .

المطالب : هل هذا هو مصداق القول الشائع من أن الجنون هو حلم اليقظان والحلم هو جنون الناس ؟

العلم : بالضبط .

المطالب : كان الحلم هو صمام أمن ضد الجنون .

العلم : بالضبط .

المطالب : ولكنك تقول أن skull يحلم سبع ساعات نومه ، فلماذا يحزن البعض ولا يحزن الآخرون ؟

العلم : إن سؤالك هذا سيفتح الباب لفروض متلاحقة لا مجال لذكرها هنا ، ولكنى أقول إن الحلم لا يصبح صمام أمن ضد الجنون إلا إذا كانت الوسيلة بين نشاط الحلم ونشاط اليقظة ذات فاعلية تنظيمية كفاءة .

المطالب : متى تفسر الأحلام ؟

العلم : أبداً . . أبداً ، ولكنى أميل إلى الرأى القائل بأن نشاط الحلم يساعد فى إعادة تنظيم المادة المكتسبة أثناء اليقظة ، كما أنه يسمح بنشاط مستويات اللغ فى تناوب يسمح للمخ بالقيام بوظيفته القيادية بفاعلية سليمة ، وبذلك يكون لهم هو كفاءة هذا التنظيم وهذا التناوب ، ولعل تذكر الأحلام ومحاولة

(\*) Sleep deprivation experiments show that what counts is the deprivation of the paradoxical sleep (REM sleep). The experimental psychotic episode that sets in favours the hypothesis saying that dream phenomenon is a safety valve against psychosis.



تفسيرها — إن خطأ وإن صوابا — تسهم بطريق غير مباشر في التوفيق بين  
الشماتين وليس بالضرورة نتيجة للتفسير التفصيلي والرموز وما إلى ذلك  
ما أجادته مدرسة التحليل النفسي بوجه خاص .

الطالب : فإذا كان الأمر كما تقول ، وأن الحرمان من النوم ، أو قلع الوصفة بين  
النوم واليقظة هو سبب الجنون أو هو من أسباب الجنون ، فكيف تفسر  
ما سمعته منك من أن الحرمان من النوم هو أحد طرق العلاج الحديثة ؟

العلم : هذه مرحلة تجريبية (\*) يبدو أنها تحدث اثرا طيبا من خلال تناقضات تعيقية  
paradoxical أو غير ذلك ، وقد نجحت هذه التجارب بوجه خاص في  
حالات الاكتئاب ، وقد أجريت مع زميل لي (\*\*) تجارب في هذا الصدد ،  
ووجدنا أن الحرمان من النوم في ذاته ليس هو العامل الأول والأخير في  
الإسهام في الخطوة العلاجية ، إذ أنه ليس إلا مرحلة من المراحل تؤدي وظيفتها  
بطرق مختلفة ، وتعتمد نتائجها على ما يليها من خطوات ، ويبدو أن الحرمان  
من النوم بما يشمل الحرمان من الأحلام في حالات الاكتئاب يشير تهديدا  
أكثر بإطلاق النشاط الداخلي في شكل ذهان ، مما يضطر النشاط الخارجي  
الأحدث إلى زيادة قبضته لمنع هذا التهديد الجديد الذي زاد ، وقد ينتج عن  
ذلك تماسك لا بأس به يخفي الأعراض ويحصل التهديد للتردد بالذهان أو بفقد  
السيطرة الذين يأتى منها للكشف بوجه خاص ، يجعلها تهديدات أكثر جذوة ،  
نما يطلب دفعا أكثر يقظة ، والتفسير الثانى أنه بعد الحرمان من النوم  
لبضعة ليال قد يحدث ما يسمى بالظاهرة التوضيحية rebound phenomenon

(\*) Sleep deprivation therapy is still under trial. Its effect is  
best recorded in depressed patients. It is better considered as a  
part of an integrative plan. Its effect is not finally known  
whether it is due to REM reduction itself or to the rebound  
increase that follows.

(\*\*) د. رغبت محفوظ .

تزيد قرات النوم وقرات الأحلام - النوم الحالم بوجه خاص - مما يجعل التوضيح يبدو وكأنه هو صمام الأمن اللازم لتفريغ النشاط بالطريق الطبيعي وهو الحلم بديلا عن التهديد يفرضه في حالة اليقظة هذنا الدهان، الأمر الثالث هو أن الحرمان من النوم في بعض الحالات مثل اضطراب الشخصية قد يبرز حلوسا مرضية نمطيا في العادة مما يحتاج إليه في كثير من الأحيان لإمكان بدء خطوة بنائية تالية ، لا يمكن بناءها فوق حلوسات تلوئ جامد ، وكأنه يحدث شيئا من الاهتزاز أو عدم التوازن للرغوب استجابة في الخطوات التالية في الخط العلاجي ، وإن آسف أني أنطرق إلى هذا التفصيل ، لكنتك أنت الذي سألت ، وما على إلا أن أجيب .

الطالب : دعها كمثل وخبرني إذا كان الأمر كذلك، فكيف تعمل العقاقير المختلفة بالنسبة لصمام الأمن هذا الذي أسميته النوم الحالم ؟ أم أن الدهان مجرد نشاط كيميائي ضار نصادفه بنشاط كيميائي مضاد ؟

المعلم : سؤال ذكي . . . دعني أذكر لك مجرد أمثلة وألحظك إلى أن الاتجاه الحديث يذهب إلى تفسير عمل العقاقير من خلال تأثيرها على النوم الحالم بوجه خاص وليس من خلال النموذج المشبكي Synaptic model الذي تمت دراسته في اللاحية in vitro ، ولا يمكن تمثيله على الشبكة المشبكية Synaptic network بسهولة أو دقة وسأضرب لك أمثلة عابرة لكيفية عمل بعض العقاقير من خلال تأثيرها على النوم الحالم . أو - إن كنت النخلة العلمية - سأذكر لك حقائق تصاحب بعضها بعضاً لعل في ربطها مع بعضها البعض ما يفسر بعض الأعراض والأعراض والشفاء منها عن طريق العقاقير بشكل أو بآخر ، ولو مرحليا .

الطالب : عندك . . . عندك . . . كيف تحدثني عن علاقة العقاقير بالنوم الحالم قبل أن تحدثني عن علاقة الأمراض النفسية بالنوم الحالم ؟

المعلم : ياسيدي إن الحديث عن علاقة العقاقير بالنوم الحالم هو حديث أسهل ، فلك أن الأمراض النفسية لها أطوار مختلف فيها في أغلب الأحوال ، ونتائج دراسة

النوم الحالم يختلف باختلاف الطور وليس فقط باختلاف التشخيص الأصلي ، فإذا حدثتك بأمانة عن علاقة النوم الحالم بمرض ما (\*) فلا بد أن تنتبه إلى أي طور في هذا المرض ولأي نوع من المرضى أمكن دراسة هذا التنوع من النوم ، وبأي طريقة سمحت لهؤلاء المرضى بالذات بالدراسة ، فستجد أننا لا بد أن نتواضع تماما ونحن نأخذ بنتائج هذه الأبحاث والمعلومات ، ولا بد أن نتوقع أني سأنتقي من بينها بشكل أو بآخر ما يؤيد مذهبتي إليه من أن النوم الحالم هو صمام الأمان ضد الدخان أو الجنون وأن الطاقير تعمل بطريقة أو بأخرى من خلال تنشيط أو تثبيط هذا النوم الحالم مع الحذر الشديد قبل التعميم ، وإليك بعض الأمثلة . .

يوجد ميل في حالات النقص إلى زيادة في كم النوم الحالم أثناء ساعات اليقظة ( ولكن هذا مازال على مستوى الفرض ) .

الطالب : نوم حالم أثناء اليقظة ؟ ما هذا التناقض يا عمي ؟

المعلم : معذرة . . وأرجو مثل هذا الحديث إلى الجزء الثالث من هذا الدليل فإن لم تصبر على ، فأنت تعلم أني سأتركه للتاريخ لمن يصبر عليه .

الطالب : لا تنضب وقل ما هئت ، ولكن رفقاً .

المعلم : لا أعتقد أن فيما أعلم من تفاصيل ما لديك في هذه المرحلة ، لتعلم مثلاً أن النقص قد يتميز بلقد الحدود بين النوم الحالم واليقظة ، وهذا يبدو أنه يقابل - كملاقة إكلينيكية دينامية بوجه خاص - ما يسمى قد حدود الذات .

---

(\*) REM studies in various psychiatric disorders give heterogenous results according to a variety of factors. In schizophrenia it is hypothesized that the amount of REM sleep is increased during wakefulness. This corresponds, in some way, to the dynamic concept of loss of ego boundaries.

الطالب : كنت تصور لى أن دراسة النوم والأحلام هى مفتاح الصحة والمرض .  
للمعلم : هو كذلك ، أعنى هسنا هو الفرض الأساسى الذى أحاول تحقيقه  
طول الوقت .

الطالب : فعدنى عن بعض تأثير المقايير مما يتعلق بأحلامك ، ويكافئ حماسك .

للمعلم : فلتقبل عذرى إذ يكفى عليك فى هذه المرحلة أن تعلم أن أغلب المقايير الملاجية تنقص  
من كم النوم العالم (\*) ، وخاصة مضادات الاكتئاب بأنواعها ، وإن هذا  
الإنقاص يتبعه زيادة تموضية Rebound ولم يستقر الباحثون على إرجاع  
التحسن الأكيد فى حالات الاكتئاب إلى النقص ذاته أم الزيادة البمدية .

الطالب : مرة أخرى تطل الحيرة برأسها .

للمعلم : قلت لك أئت مرة هذا هو العلم ويكتفينا هذا الإطناب ونرجع إلى  
الموضوع الأصل .

الطالب : أصل ؟ وهل كان هذا كله فرعياً ؟

للمعلم : أعنى موضوع الوعى والشعور .

الطالب : يحيل إلى أنه سيكون أصب عدة مرات .

---

(\*) Most of the commonly used psychotropic drugs, particularly the antidepressants, are found to reduce the REM sleep followed by some rebound increase. The therapeutic effect is not finally settled to be due to either,

## د ب ، الشعور .. في مقابل .. اللاشعور

العلم : ممك حق ولذلك فسأحاول الإيماء قدر المستطاع .

الطالب : ماذا تريد إبلاغى بهذا الشأن ؟

العلم : أولا : إن الشعور (\*) ( وهو مرادف للوعى بشكل أو بآخر ، وللتسهيل ، وفى حدود غرض هذا الدليل المحدود ، قد أستعمل الكلمتين بالتبادل ) هو حالة عامة من الانتباه المنتشر ، تمثل أوعية كل الوظائف النفسية الأخرى ، بمعنى أنه لا بد للانسان أن يكون وعيا بشكل ما ولا حتى يترك أو يقتبه أو يفكر أو يحسب ... الخ ، وكأنه التيار العام الذى يصيغ الحياة العقلية ، وأن الوظائف الأخرى هى بعض الفتوى الذى يتساب على هذا التيار .

الطالب : إذا كنت قد فهمت - وتمسكا بكلمة تيار - ، فالوعى مثل ماء النيل ، والوظائف الأخرى مثل الراكب فوق صلبته .

العلم : ممك حق ولكنه قياس مع الفارق ، لأن الوعى يدخل فى الوظيفة ذاتها بشكل أو بآخر ، فى حين أن ماء النيل لا يدخل للراكب ( ولا غرقت ) .

الطالب : ماذا تعنى بـ « يدخل فى الوظيفة » .

العلم : أرجوك هذه مسألة معقدة ، فقط تذكر أن هذه الأرضية أو الوساد يستحيل أن تنفصل تماما عن الشكل أو المحتوى ، ثم إن ذلك التداخل يحدث تلقائيا ودون فصل واضح ، حتى أننا لو فصلنا الوساد عن الوظيفة المحتوى ، فإن اضطرابا عقليا قد ينشأ لاحالة ، بل إن هناك من درس بعض مظاهر النصاب ، على الأقل فى

---

(\*) Consciousness (sometimes synonymous with "awareness") is a general state of spread attention that represents the matrix of all other psychological functions. However it actively participates in any other psychological function occurring during wakefulness.

البداية ، بهذا الفصل بين الوعي والوظيفة ، أى أنه بدلا من أن يفسر التفكير في خطواته التلقائية السلسة ملتجعا بالوساد الشمورى بشكل غير منفصل ، يصبح الإنسان واعيا بماية التفكير ذاتها ، فتختل من فرط التركيز عليها واتصالها عن تيار الوعي الوسادى .

الطالب : كدت أنهم ، ولو أن الامر يحتاج إلى خيال فنان أكثر منه إلى انتباه طالب .

للملم : على ذكر « الانتباه » ، لمك تذكر أننا تحدثنا عنه فى ماسبق فى حديثنا عن الإدراك ، ونريد لإضاحه من هذه الزاوية فنقول إن الانتباه هو توجيه النشاط الواعى إلى مؤثر بذاته (\*) ، ويتم هذا التوجيه إراديا مثل انتباهك لحديثي الآن ، أو تلقائيا أو انبكاسيا مثل انتباهنا لمؤثر ملفت للنظر مثل رجل يسير عاريا أو شبه عار فى الشارع .

الطالب : ولكنك ذكرت أن الشعور أو الوعي هو حالة من الانتباه المنتشر ، ثم عدت حسالا فنقول إن الانتباه هو توجيه هذا النشاط الواعى إلى مؤثر بذاته .

للملم : وماذا فى ذلك ؟

الطالب : أى والله !! إنه كلام يكمل بضه بضه ، ولكن قل لى ماهو أساس هذا النشاط الواعى الشامل الذى يمثل الانتباه أحد صوره للوجهة ؟

للملم : إن دراسة هذه الظاهرة تجرى الآن من منطلق نموذج للكمبيوتر من خلال تطبيق فكرة عملية « فلتنة للمومات » ، تلك العملية التى تنظم دخول المومات فى الجهاز العصبي المركزى ، ويقال إن التشكوين الشبكي له شأن

---

(\*) Attention is the direction of conscious activity towards a particular stimulus.

كبير بها ، وهى كعملية شاملة : مسئولة عن الوعى ، وكعملية انتقائية مسئولة عن الانتقاء ، وكعملية تنظيمية هى مسئولة عن توالى الجهاز الحى وتناسكه .

المطالب : هل هناك ما يمنع من أن أعرف مقوماتها أو خطواتها .

للعلم : إن هذه العملية ( فلتنة المعلومات Information Processing ) (١) تمر بمراحل متلاحقة ومتبادلة على الوجه التالى :

١ — التفرس والتربط Scanning & Screening ، وهذه الخطوة تنمى الانتقاء التلقائى للمعلومات الداخلة من أى مصدر إدراكى ، وهى خطوة شديدة الأهمية لأنه يستحيل فى لحظة ما أن يستقبل المخ كل المعلومات المتاحة فى مجال الإدراك ، وبذلك يتلابد من عملية التربط هذه حسب الموقف والهدف والاستعداد وكل الظروف الأخرى التى تتحدد نوعية اللحظة .

٢ — الفلتنة ( أو التنعيم ) Processing ، وهذه الخطوة تنمى تنظيم المعلومات الجديدة الداخلة مع المعلومات القديمة القائمة بطريقة تناسب «تنمة» الوعى الموجودة وحالته حينذاك ، وبهذا تصبح هذه المعلومات ذات فاعلية جاهزة للفهم أو أى سلوك تالى .

---

(١) Information processing model constitutes the basis of maintaining conscious state. It is also partly responsible for other functions such as perception, thinking etc.. This process is established in the following order:

(1) **Scanning and Screening** : that includes selection and exclusion of certain incoming stimuli.

(2) **Processing** : which means adjusting the tone of the incoming information with those already present.

(3) **Integration** : which includes some sort of synthetic, cooperative and harmonized integration between tuned information.

(4) **Controlling** : which permits the integrated information to be used as a meaningful percept, a conative behaviour, an associative thought etc :

٣ — التكامل Integration وبعد أن تناسب النعمة ، بين التقديم القاسم، والجديد الداخل ، تبدأ عملية التوليف بينهما بما يتطلبه الحاجة والموقف والناية، ومن خلال هذا التكامل يصبح التنظيم المنى قادر على الضبط والفعل والاستجابة .

٤ — الضبط Controlling وهذه الخطوة هي التي تسمح بخروج المعلومات ( بعد تكامل المعلومات الداخلة مع المعلومات القائمة ) في شكل استجابات سلوكية ، وهي التي تساهم في ضبط التفكير الارتباطي مثلاً .. الخ .  
الطالب : ولكن ما علاقة كل هذا بالوعي يا حمنا ، أليست هذه العملية أقرب إلى ما سبق أن أسميته بالإدراك النشط .

العلم : هذا صحيح إلى حد ما ، ولكنها ليست عملية إدراك معرفي محدد بقدر ما هي عملية كلية وسادية ، كالأمكن - أيضاً - استبعاد مثل هذه العملية من خطوات التفكير بحال من الأحوال فهي أرضية لسائر الوظائف الارتباطية ، إلا أنها في كليتها هي أساس استمرار حالة الوعي بصلته الوساد اللازم لأي عملية أخرى ، ثم في جزئيتها وحسب ارتباطها بأي وظيفة أخرى ، تدخل وتشارك فيها بشكل ما ، وعموماً فإنه لفهم هذه العملية بالتفصيل لابد من فهم أساس علم السيبرنطيقية Cybernetics ، ورغم أنه قد حدثت كثير من المبالغات في المدى الذي يمكن تشبيه علم المقول الالكترونية بالمع فإن فهم أساسياته قد تفيد في فهم كثير من الظواهر التي تحدث في الصحة والمرض .

الطالب : مثل ماذا ؟

العلم : خذ ما يسمى بالانشقاق Dissociation (\*) مثلاً ، إذ يمكن تعريف

---

(\*) Dissociation is a psychophysiological process where a portion (or portions) of the mass of conscious stream is separated to be active independently. It also means that a part (or parts) of the incoming, stored, or exteriorized information is separated from its usual or expected associations. Defined as =



ما يسمى بالانشقاق بمعنى السيولوجى النفسى الشامل على أنه « عملية نفسية سيولوجية يحدث فيها أن يفصل جزء أو عدة أجزاء من الوعي عن بقية كتلة تيار الوعي ، وكذلك فإنها تنفى أن جزءا أو عدة أجزاء من للمعلومات الملاحظة أو المخزونة أو الخارجة قد اتصلت بمصاحبتها من ارتباطات متتادة أو متوقفة ، وأخيرا فإنها تنفى اتصال معلومات أو إدراكات أو أفكار أو اتصال عن مصاحبتها المادية » .

الطالب : كل هذا ؟ ماذا أبحث إذا ، يحيل إلى أن هذه التعاريف تشمل أى خلل يحدث للمخ ، أو لوظائف النفسية .

المعلم : بصراحة يجوز ، بل ويمكن تفسير كثير من لثة التحليل النفسى مثل الحيل الدفاعية Mental mechanism بهذه اللثة السيولوجية ولن أطيل عليك هنا فيما هو اضطراب حتى نلتقى في الجزء الثالث (\*) .

الطالب : شكرا ، فإذا بقي إذا في هذا الصدد ..

==such it may explain a multitude of psychological phenomena in health (e.g. mental mechanisms) and disease (e.g. hallucinations, hysteria etc...)

(\*) يمكن أن تعد أمثلة سريعة إضافية تظهر فيها الهلوسات أو ما يشابهها من نفس الواقع ونفس الميكانيزم ( وهو الانشقاق ) .

١ — الجهاد الجهاز الحسى ، مثل حالات الحرمان من النوم

٢ — تسم أو تثبيط الجهاز الحسى بكميائيات ، مثل حامض الليسرجيك LSD

٣ — حصد الدوائر الحسية ، مثلها يحدث في بعض حالات الفزع ، فلا تملك الداخل

أن تتربل أو تنفى ، فتعجز أصلا وتعاما .

٤ — في حالات ما يسمى بالفتنوم ، حيث تضيق بؤرة المثبرات الحسية من البيئة

فيطلق الداخل صخواء .

٥ — في حالات ما يسمى بالانشقاق المرضى مثل الهياج Fugue وهنا لا تنطلق المبركات

مستقلة ، ولكن ينطلق النشاط الحركى دون ضبط كاف

٦ — عند في حالات الهلوسة في القمام حيث تنهار اللثة ، فهذه الظواهر الخارجى معناه كذا كذا

للمعلم : يبقى أن تذكر أنه في حالات الحرمان الحسى حيث تتوقف المثيرات الواردة من الخارج عن تنذية المدح عن طريق الحواس ، فيلشط المحزون الداخل ويقفز ليموض النقص وتصبح التنذية Feeding من الداخل بما يترتب عليه ظهور هالوسات Hallucinations ، وحتى لو لم يكن هناك حرمان حسى فإنه إذا قدت المعلومة الداخلة تناسبها المدح مع الحاجة والمدح والمحزون فلم تؤد وظيفتها التناضمية والتكاملية ، تصبح الحالة وكأن الفرد في حالة حرمان وظيفى ، وإجهاض لعملية فعلة للمعلومات ، مما يترتب عليه هالوس أيضا وأخلل في التعاون أو ما إلى ذلك ، وأحب أن أضمن كل صور الحرمان هذه تحت ما يمكن أن أسميه « حرمان معلوماتى » Information deprivation (\*) .

الطالب : ولكن بالرغم من كل هذا الذى يبدو وراء هذه الظاهرة من خطأ أو خلل ، فإنى أشر أن قليلا منه ( أو كثيرا ) لازم للحياة العادية .

المعلم : فتح الله عليك ، فلاشك أن فكرة الانشقاق أساسها الفسيولوجى محدثم اللات إذ تحميها من المعلومات الهائلة الخطرة أو المهددة ، لهى تحدد المدح المناسب من المعلومات التى يسمح لها بالدخول إلى المدح أو الخروج منه ، ولكن تذكر أن هذه الظاهرة الطليمية لا يصح أن تسمى بالانشقاق الذى عادة ما يكون مرضيا إذا زادت جرعة اتصال تيار الوعى ، مما سيأتى ذكره فيما بعد .

الطالب : فما العلاقة بين ذلك وبين مقولات التحليل النفسى كما تقول .

المعلم : كدلت أنسى ما ألصت إليه في البداية ، وإن كان هذا الأمر من أم ما يبنى

---

(\*) Information deprivation could be direct (sensory deprivation, or functional (meaning deprivation). It could be due to actual deficiency or due to over load (overwhelming) of information. Ultimately it could be due to restricted consciousness (just as in hypnosis) or to intoxication of sensorium apparatus by toxic chemicals (e.g. LSD).

إيضاحه حسب رؤيتي وخبرتي وما عبر ذهني من معلومات ، فلتكن فرصة  
لنختار حيلة دفاعية أو أكثر من التواتر في الحياة العامة لثمر فطبيعة الوجود  
البشرى وضرورة التأني في الحكم عليه ، والتسوق في محاولة فهمه ، ووتربط  
بين الفكر الفسيولوجى والفكر التحليلى .

الطالب : وهو كذلك ، هات ما عندك ولتبدأ بتعريف عن هذا اللفظ الشائع  
« اللاشعور » .

المعلم : أعتقد أني أحت لك قبل أني لأحب استعمال هذا اللفظ وأفضل استعمال كلمة  
الاشعور التحيى (٢) ، أو الأبد ، لأنه لا يوجد شعور ولا شعور ، وإنما هي  
طبقات بعضها فوق بعض ، أعلاها هو الجاهز الصالح في حالة اليقظة وأدناها  
سحيق سحيق يتند تجربة الحياة ذاتها تاريخاً إذ يرتبط بالقوانين البيولوجية  
الأولية ، وبين هذا وذلك توجد درجات ومستويات من الشعور تتوقف  
سلامة استعمال كلمة « لاشعور » لها على مدى قربها أو بعدها عن الوعي من  
ناحية ، وكذلك على مدى إمكان استدعائها من غورها إلى السطح من عدمه .

الطالب : عجبى عليك ، لماذا لا ترضى باستعمال الشائع وترى معنا .

المعلم : إن كلمة لاشعور النفية توهم السامع أن المسألة غامضة خفية سرية ، ليس لها  
قوانين في حين أنها طبقة أخرى بل طبقات متأسكة متأسكة تتبادل مع الشعور  
في النوم واليقظة ، بل وفي غير ذلك حسب الموقف واللحظة ، أما بالنسبة  
للطبقات الأشد غوراً ، فإنها عادة ما يكون محتواها بعيداً عن متناول التذكر

(٢) The term unconscious could refer to a negative phenomenon, which is not the case. I prefer using instead some other terms like lower consciousness or far consciousness etc. This could be visualized in hierarchical levels, the most superficial of which is the available to the awareness in a wakeful state .

لأنها عادة ما تحمل خبرات مؤلمة أو غريبة أو محزنة ، يفضل الفرد منا أن نظل  
بيدا عن وعيه فعلا .

الطالب : أليس هذا هو الكبت ؟ Repression (\*) .  
المعلم : هو كذلك ، وهو العملية التي تقذف في داخل النفس أحداثا لا يجب الفرد  
أن يواجهها ، يحدث ذلك دون وعي أو قرار أو إرادة ظاهرة من الفرد ، والوجه  
الآخر لها هو أنها العملية التي تحول دون ظهور مادة غزوة إلى محتوى الوعي  
لا اعتبارات تتلاقى بمحتواها ، المؤلم أو المزعج أو المحبب ، يحدث هذا أيضا  
بيدا عن وعي الفرد وإرادته الظاهرة .

الطالب : الكلام سهل ، ولكن تصوره وتخلله صعب ، كيف هي عملية هادئة  
وليكنها تجري بيذا عن الوعي وبلا إرادة ؟

المعلم : لهذا رفضت كلمة اللاشعور ، ثم إنى لم أقل بلا إرادة ، وإنما قلت بلا إرادة  
ظاهرة ، فهي تتم بقرار سرى ، وهدف واضح وإرادة « شعور آخر » ليس  
في متناول الوعي الظاهر ، هذا كل ما في الأمر .

الطالب : ليكن ، فاذكر لى أمثلة لمل الأمور تضح .  
المعلم : فعلا ، إن نسيانك ميماد خاص ، تتوقع فيه تمحدا مؤلا أو اشلا محتلا ،  
هو من قبيل الكبت مثلا ، وتمحيدا لو أن هابا واعبد فانه فأخلفت لثلاث  
مرات متتالية ثم اعتذرت وأعطت ميمادا رابعا ، فاسيه الشاب رغم لهفته على  
اللقاء ، أليس في ذلك النسيان ما يجنبه المهانة الرابعة المحتملة .

---

(\*) Repression is the process which throws automatically inside the self (i.e. deeper consciousness) whatever event or information that the individual could not face, tolerate or remember. Revising the wider definition of dissociation used here, repression could be included in it. Like all mental mechanisms it occurs beyond the conscious awareness.

الطالب : يبيى الكبت إذا ، لقد أكرم صاحبه أكثر مما استطاع وعيه ان يكرمه ،  
للعلم : أحيانا ، ولكن أحيانا ما يتأدى الكبت ويشمل كل ما هو مؤلم حتى تصبح  
الحياة مستحالة خاليا من أى مواجهة مثرية .  
الطالب : إذا فالجرعة المناسبة هى التى تحدّد السواء من الرض فى أى حيلة من  
هذه الحيل .

العلم : فعلا ، مثل كل شيء ، ودرجة التضيغ أيضا ، إذ للروض أننا كلما تقدمنا على  
مسيرة التضيغ قل استهلاكنا للحيل نتيجة لاتساع دائرة الوعى واستبدالنا للقرارات  
السرية بقرارات إرادية مثولية معها كانت مؤلمة .  
الطالب : يظهر أن حكاية التضيغ هذه صبة فعلا .  
العلم : ولكنها واقية ، صلبة .

الطالب : ولكن ما علاقة هذه الحيلة ( الكبت كثال ) بالوعى والانغلاق ؟  
العلم : ألم تذكر أنه من معنى الانغلاق أن تتصلص بمعاملة داخلية أو متخزونة  
بما يصاحبها من ارتباطات متعاضة أو متولدة عن بنية كتلة تيار الوعى .  
الطالب : حصل .

العلم : أليس هذا هو الكبت الذى شرحناه لتونا ؟

الطالب : أى والله !!

العلم : ونحوها فإن الكبت هو الحيلة الأم ، أى أنه الحيلة التى تسبق كل الحيل ،  
فإذا قام بالواجب وأخفى اللازم كان بها ، وإلا استعان بحيل مساعدة أخرى .  
الطالب : مثل ماذا ؟

العلم : مثل الإسقاط Projection (\*) ، وهو الحيلة التى نرى - من خلالها - فى

(\*) Projection is the mechanism whereby the individual sees in others (and external world) his own denied qualities. Of course this occurs beyond the conscious awareness.

الآخرين وفي العالم الخارجى صفاتنا نحن ، تلك الصفات التى أنكرناها على أنفسنا ، واتى لم نستطع أن نتعرف بها أو نواجهها .

الطالب : إذا كنا لا نريد أن نرى صفاتنا البنية ألا يمكنى كتبها ؟

العلم : ماذا جرى لك ؟ نحن ندد الآن الحيل المساعدة التى تعمل مع الكبت وبعد الكبت إذا لم تكف حيلة الكبت منفردة .

الطالب : نعم . نعم . ولكنى أردت التأكيد ، حدثني عن مزيد من الحيل لأنها موضوع شائق يرقى بالنفس الإنسانية أكثر فأكثر .

العلم : هناك حيلة طريقة تسمى تكوين رد الفعل (تسمى أحيانا ، الانقلاب إلى ضد) Reaction Formation (\*) وهى العملية التى تظهر من خلالها ، بعكس ما نحس تماما . دون علم مناسب فهى ليست تافعا بحال من الأحوال . فإذا أحببت أما طفلا زائدا بعد محاولات جادة شملت محاولة الإجهاض الناشئ ، ثم أتى الطفل بالرغم من كل شيء ، فقد تظهر الأم حياءا متجاهة ورعاية مفرطة أكثر مما أظهرت لسائر إخوته وهكذا ، ودلالة ذلك أنها تحاول بهذا الانفرادى الحيل والرعاية أن تخفى ما بداخل نفسها من رفض لهذا القادم الذى فرض نفسه .

الطالب : مقبول ، وماذا أيضا ؟

العلم : عندك ياسيدى حيلة شائعة جدا ، وخاصة فى بلدنا ، اسمها حيلة « التبرير » Rationalization (\*\* ) ، وهى تعنى إعطاء أسباب وحيية تبرر وتفسر حدثا ما ، رغم أنها ليست الأسباب الحقيقية ، وفائدة هذه التفسيرات الظاهرة

(\*) Reaction formation is the mechanistic process through which one exhibits an overt behaviour that is exactly opposite to another 'hidden rejected one (feeling, attitude, idea etc...) To be considered as a mechanism it should occur beyond conscious awareness.

(\*\*) يمكن الرجوع للمقال كامل عن الحيل النفسية فى المجلد السابع لريكتايند حياتنا.

والطلب النفسى لتوضيح هذه الظاهرة من خلال الأوجه النفسية

هى إخفاء الانسباب الحقيقية التى تتضمن عادة العجز أو اللهانة أو الترتك أو ما إلى ذلك ، وقصة « التلبس المنبيلز » (\*) للوجود فى كل اللغات هى خير مثال على هذه الحيلة ، والثال الآخر من الحياة العامة حين يبالغ شابا بهم بالتقدم لفئة ما أن فرصته ضعيفة لأنها مرتبطة بآخر ، فقد يلى ذلك يوما أو بعض يوم ، ثم يبدأ فى الحديث عن عيوبها ، وأنها سمراء ، ومتكبره ، وذكاؤ ما على قدرها ... الخ ، كل ذلك يحاول به أن ينفى ما أحس به وكبته من مشاعر الرضى أو النبذ .

الطالب : هل كل انجيل هكذا ؟ تحايل وكذب وعمال ؟

للمعلم : ياسيدى حرام عليك ، قلت لك ليست تحايلا ، ولا كذبا ولا تعاطا لأنها تحدث جميعا دون وعى التردد ، دون وعى والله العظيم .

الطالب : ولو ... ولكننا مشوهة على كل حال .

للمعلم : أبدا ، أو قل ليس دائما ، فخذ مثلا حيلة الإزاحة Displacement (\*\*) ، فقد يشور عدوان غاضب من زوج على زوجته ، وخوفا على بيته وأولاده قد يكتبه ، ثم يزيح غضبه إلى سكرتيرته .

الطالب : إذا هى مشوهة وظللة أيضا ، إذ ماذنب السكرتيرة .

للمعلم : أى والله ماذنب السكرتيرة ؟ اسمع ياسيدى سأعزى عليك خيرا ، هناك حيلة عظيمة هى

---

(\*) Rationalization is a mental mechanism that serves to give untrue explanations and interpretations to some event or information, in order to cover and hide the real (usually shameful, painful or humiliating) underlying cause. Of course this occurs beyond conscious awareness.

(\*\*) Displacement is the mechanism which transfers some feelings or attitudes away from its original (usually threatening) object towards a more tolerating one.

الإعلاء Sublimation (\*) وهي تبنى توجيه الطاقة البدائية مثل طاقة الجنس أو العدوان ، لأهداف سامية مثل الفن والخدمة العامة ، وقد اعتبرها فرويد أساس الحضارة .

الطالب : يعنى .. !!

العلم : يعنى ماذا ؟ ألا تسمييك هذه الحيلة أيضا ؟

الطالب : عندى شك أن تبنى الحضارة بالحيل ، وأغلبها كإرثنا إنما تنافى وزجبا علم ، فكيف تتوقع منى أن أمتصور أن أيا منها حسن ؟ متعلينا أعتقد أن هذا يمكن .

العلم : يمكن ونصف .

الطالب : لقد حدثتني عن الطبقات الأخفى فالأخفى من الشعور ، وكأنك تجدني عن السبع أراض التحية ، لئلا حدثني عن السبع سماوات .

العلم : هذا سؤال خبيث لا أحسب أنه جاءك علو الخاطر .

الطالب : أبدا والله ، إن حديثك عن الوعي التحق وطبقته هو الذى أوره لى هذا الخاطر .

العلم : على كل إن الحديث عن طبقات الوعي التحق أسهل من الحديث عن طبقات الوعي القوي ، وعموما لا مجال هنا للتفصيل ، ولكنى أذكر لك قصة حقائق وإفراضات طابرة (١) قد اعتبر البعض أن حالة اليقظة العادية الخائفة بالحيل النفسية للضمنة عملية الانشقاق كأذ كرنا ، ليست سوى درجة متوسطة من الوعي ذهب البعض فى حماس خطر إلى القول بأنها أقرب إلى حسالة

---

(\*) Sublimation is the mechanism whereby one directs the primitive unaccepted drives to some socially evaluated and constructive act and goal.



التنويم (\*) (٢) وقد وضعت درجات ومستويات أعلى اختلف الباحثون في تسميتها فحمل ذلك أسماء مثل « الوعي الكوني » (\*\*) Cosmic consciousness ثم « الوعي الكوني مع تحقق الذات » وغير ذلك ، ومثل هذه الخبرات وقد وصفت فيما مر به سقراط وسانت بول ولرانييس باكون وباسكال وسبينوزا وغيرهم ، وهى قريبة الشبه جدا من بعض حالات الوجد الصوفى ، وحالات « الرن » عند البوذيين

الطالب : يميل إلى ، ولو من ظاهر الكلام ، أن هذه الحالات هى الأقرب إلى التنويم ، وليست حالة اليقظة المادية كما تدعى .

المعلم : عندك حق ، فكثير من الحالات التى تبدو كأنها « وعى فائق » ليست سوى حالات انشقاق شاعت مع كثير من ممارسات الذكر ، والتنبيب ، ومدرجات اليوجا ، والتأمل المتجاوزى ، إلا أن هناك حالات تزيد فيها درجة الوعي فعلا ، فهى ليست انشقاقا ، ولا إبدالا ، ولكنها إضافة حقيقية للموجود فعلا ، فالوعي الفائق يتميز عن الوعي الملتصق فى أنه يشمل الوعي المادى بالإضافة

---

(\*) There are higher states of consciousness beyond the normal state of wakefulness (which is considered by some as a mass state of hypnosis). This could include cosmic consciousness, cosmic consciousness with self identity...God and so forth. It is known to occur with certain creative experience. It has to be differentiated from dissociation where the other conscious states set in instead of the normal one. On the contrary, in the higher states of consciousness the normal state is always there, but expands more and more to include inner and outer areas of awareness that is not included under normal conditions.

(\*\*) أول من استعمل هذا التعبير هو الدكتور ريتشارد بوك Dr Richard Bucke فى كتابه « الوعي الكوني » Cosmic Consciousness الذى نشر سنة ١٩٠١ بعد أن مر بهذه الخبرة سنة ١٨٧٢ وكان عمره ٢٥ عاما .

إلى عمق خاص وانتشار خاص ، أما الوعي المنشق فهو يستمد الوعي المادى  
بدرجة أو بأخرى ويحل محله ، والفرقة قد تكون صلبة جدا ، وقد لا تتم  
الإلتصاق آثارها وإيجابياتها وإبداعاتها فيما بعد ، وهذه أمور تخرج عن حجم  
هذا الدليل أيضا .

المطالب : عندك حق ، ألم يتن الأوان لإكمال هذا الفصل .  
للمعلم : بكل تأكيد .

## الفصل السابع

### الفروق الفردية... والقياس

(أصابعك ليست مثل بعضها)

#### أولا: الشخصية

الطالب : طوال هذه الرحلة ونحن نتكلم عن النفس وكأنها واحدة عند كل الناس وعن وظائف الفرد ، وكأن ما يسرى على « زيد » هو ما يسرى على « عبيد » ، مع أن أى ناظر حواليا سوف يذهل من هذا التباين الشاسع بين كل فرد وآخر حتى في الأسرة الواحدة .

العلم : عندك كل الحق ولكن حديثنا كان عن البداى العامة وما هو مشترك ، أما الفروق بين الأفراد فهذا حديث آخر يتعلق بـ « كم » قدرة من القدرات ، أو بنوع سمة من سمات شخص بذاته دون الآخر وهذا ما يضنا مباشرة أمام دراسة موضوعى الشخصية والقدرات وقياسها كدخول لهم هذه الفروق .

الطالب : حدثنى عن الشخصية ، لأن كثيرا ما تخيت أن أحسن شخصيق بشكل أو بآخر .  
العلم : أولا أخذك من حكاية تحسين شخصيتك هذه ابتداء ، إذ لا بد أن تكون أنت أنت أولا ، ثم تطلق قدراتك ، ثم تنمو شخصيتك تلقائيا ، أما أن تضع الحصان أمام العربة فهذا شأن خطير ، وثانيا : فإن تعريف الشخصية صعب ، وتعبير « شخصيق » أو « عندى » شخصية كذا أو كيت هو تعبير غير دقيق ، فالإنسان منا ليس « عنده » شخصية ، ولكنه هو ذاته شخصية (\*) .

الطالب : ولكنى سمعت عن شىء يسمى « سمة » الشخصية .

---

(\*) One could not 'have' a personality, one is a personality.

الملم : سمة الشخصية (\*) هي إشارة إلى جانب من جوانب السلوك يصف به شخص ما لفترة من الزمن ، والشخصية هي مجموع سماتها ، إلا أنها ليست مجموعاً بمعنى وضع الصفات بمجوار بعضها البعض ، ولكنها مجموع بمعنى التفاعل التكاملي الذي مجموعه أكبر من أجزائه بداهة .

المطلب : وهل السمات كلها تشبه بعضها أو تتحد في هدفها بشكل أو بآخر ؟  
الملم : في الواقع أن هذا هو ما يحدث في الأعطب ، وإن كان ليس القاعدة المطلقة ، وإن ما يسمى انتشار السمة Trait Generality (\*\*) إنما يشير إلى نوع من التقارب في السلوك في كثير من الجوانب المختلفة وللواقف المختلفة للحياة وهذا ما يؤكد اقترانها ، كأن ما يسمى الاتساق الذات Self consistency (\*\*\*) إنما يعني أن نوع في موقف بذاته يظل كما هو أو قريباً منه إذا تكرر نفس الموقف في أوقات مختلف خلال فترة زمنية متوسطة :

المطلب : معنى بهذا وذلك أن الشخصية لا تتغير ، وأنت تزعم أن الإنسان دائم التغير .  
الملم : بصراحة لقد قلت ، خلال فترة زمنية متوسطة ، ولم أقل دائماً ، كأن التغير يحدث بالتدرج ، تراكات ثم فقرة ثم تراكات ثم فقرة وهذا ما سنعود إليه في الجزء الثاني بالتفصيل في حديثنا عن نمو الشخصية .

---

(\*) **Personality trait** refers to a certain aspect of behaviour that characterises some person for a period of time. The personality is not a mere addition of its traits, it is the result of the holistic interaction of its components.

(\*\*) **Trait generality** refers to the uniformity of reactions in a wide range of different situations. It implies the same goal, the same colouring, but not necessarily the same details.

(\*\*\*) **Self consistency** refers to the uniformity of behaviour reacting to the same situation in different occasions over a moderate period of time.

المطالب : ولكن ما هي حكاية « الشخصية القوية » و « الشخصية الضعيفة » .  
 العلم : هذه سميات ليست علمية في العادة ، والعامية ينون صاحب الشخصية القوية  
 ذلك الشخص المتعاطف جدا والمقنع ، الواقع من عتبة ، الثابت على رأيه ، الرزين  
 إلى آخر مثل هذه الصفات ، وقد كان الشائع أن هذه الصفات هي الصفات العليا  
 للشخص ، وأن ضدها هو ما يمثل الشخصية الضعيفة ، والحقيقة أن الأمور  
 اختلفت ، وأصبحت حكاية « الشخصية القوية » Strong personaliry (\*)  
 أقرب إلى صفة الجود ، وأحيانا مصطنعة بلغة غرور في شكل قوة مفترقة ، وهذه  
 الصورة التي كانت تصيب أبطال الروايات لم تعد تفتح أحدا ، وإنما الحديث الآن عن  
 هدف الفهم هو « الشخصية الحقيقية » Real Personality وهي الشخصية الحقيقية  
 المتواضعة المستعدة للتغير القادرة على التكيف رغم اختلافها بمحورها واستقلالها .  
 الطالب : وهل هناك أنواع للشخصية .

العلم : طبعاً ، وهناك تقسيمات متعددة لأريد أن أرحم فتركك بها ، وإن كنت  
 لا يد قد سميت عن الشخصية « الانطوائية » Introvert personaliry (\*\*)  
 وهي التي تصف بالميل إلى العزلة وتميل إلى القراءة والتفكير والتخطيط والتدقيق  
 الوصول إلى قرار ، أما التي سماها هي الشخصية الانبساطية Extravert personaliry

(\*) The concept of strong personality is getting to be less overvalued as it is used to be before. It could mean some sort of superficial strength, exaggerated self-confidence at the expense of authenticity. Instead, the concept of real personality meaning authenticity, ability to change, ability to be alone with and modesty is believed to be the model harmonious with the human being taken as an ever-growing organism.

(\*\*) An introvert personality is characterized by a tendency to withdraw, to think more than act, to be less realistic and imaginative. On the contrary an extrovert personality has the opposite qualities. A balanced mixture of both is called occasionally ambivert personality. However, not infrequently one is an introvert thinker, but an extrovert socially and vice versa.

وهي عكس ذلك عملية مطلقة واقعية تعيش في الحاضر ، وإن كان هذا التقسيم تقريبي وتسمي ، فكثيرا ما نجد خليطا من السمات في الشخص الواحد حتى يسمى Ambirent ، وكذلك فإن الشخص قد يكون انطوائى النزعة فكريا ، متعلق بالوك اجتماعيا ، أو العكس ، فالتداخل شديد ، ولكن الجانب الظاهر من الشخصية هو الذى يصنها هنا أو هناك في المادة .

الطالب : وهل هناك تقسيمات أخرى ؟

العلم : طبعاً ، ولكن لن أطيل عليك فيها ، فنحن راجعون إليها بحالة في الجزئين الثانى والثالث من هذا الدليل ، وعموماً فإن الشخصية قد تصنف تحت نوعين بذاته حسب السمات التالية ، فالشخصية الباطنية أميل إلى الشك وسوء الظن والغرور ، والشخصية الهوسية أميل إلى اللرح والنشاط والملاقات الحادة السطحية المؤقتة والشخصية الوسواسية أميل إلى النظام والانزمام والناد وهكذا .

الطالب : ولكن أى عضو من أعضاء الجسم مسئول عن صفات الشخصية :

العلم : بصراحة كل الجسم ، ولكن التزاما بالتخصص ، وبترتيب علم النفس السابق ذكره هنا ، فأنى أقول إن عمل المخ ككل هو المسئول الأول والأهم عن الشخصية وصفاتها وكمياتها .

## ثانياً : الذكاء

الطالب : وهل هناك علاقة بين الذكاء والشخصية .

العلم : بالذمة هل هذا سؤال ؟ بدى . أنه يوجد علاقة بين أى صفة في الإنسان ، وأى « قدرة » ، وبين الشخصية ، مادامنا قد قلنا إن الشخصية هي « الشخص في كليته » ، ولكن التساوى بين هذا وذاك غير صحيح ، فالذكاء في عمومته يشير إلى قدرة كمية في المادة والشخصية تشير إلى مفهوم كلى نوعى

في الياذة(\*) ولو أن هذا التحديد ليس بالضرورة صحيح في إطلاقه، ولكنه  
تفرقة مبدئية لا أقل ولا أكثر. ونحن أنقد صبح أن نقول إن فلانا عنده « كذا »  
كم من الذكاء ، ولكننا نقول عادة إن فلانا يتصرف بكيف كذا وهذا هو  
شخصيته .

الطالب : هل تكف عن هذه التقريرات وتقول لى ماهو الذكاء .

المعلم : رجعتا للصعوبة الازلية وهي التقريرات، ومع ذلك فأبسما يعرف الذكاء.(\*\*)  
هو أن تقول عنه : أنه القدرة على استنباط العلاقات الاساسية وبالتالي فهو  
يشمل القدرة على الربط بين السيرة السابقة والمشكلة الحالية ( وهذا يتضمن  
القدرة على التعلم ) كما يشمل التصرف بمد النظر لأنه يتضمن استنباط العلاقة  
بين « الآن » و « المشكلة المستقبلية » .

الطالب : فهمت أن الذكاء له علاقة مباشرة « بحل المشاكل » التي تحدثنا عنه في التفكير .

المعلم : هذا صحيح .

الطالب : فإذا رجعتا إلى الاختلاف بين الأفراد فكيف نرى توزيع الذكاء  
بين الناس .

المعلم : إن توزيع الذكاء بين الناس يسمى بتوزيع المادى Normal distribution (\*\*\*)  
curve وإذا رسمته ( ويمكن أن تتدرب وحيدك على ذلك ) فإنه يبدو مثل

(\*) Intelligence, in general refers to a quantity of an ability (maximum performance) while personality refers to some qualitative features (typical performance).

(\*\*) Intelligence is the ability to grasp essential relations. It thus includes the ability to benefit from past experience (which implies learning) and to act with foresight (which implies future planning).

(\*\*\*) Intelligence is distributed over a normal distribution curve (Bell-like). This means that few people are very intelligent, other few people are very stupid, while the majority are but average.

الجرس ( القديم ) ويتم ذلك برسم عدد الأفراد في مجتمع ما (أوعية مثلاً) على ضلع ، ودرجة الذكاء على الضلع الآخر فيقيان :

- ١ - أن الأشخاص الأذكاء جداً قليلون جداً .
- ٢ - أن الأشخاص قليل الذكاء جداً قليلون جداً .
- ٣ - أن الأشخاص متوسطي الذكاء كثيرون جداً .

وما بين هذه النقط الثلاث تندرج النسب وعدد الأفراد ، وهذا المنحنى والتوزيع يسمى منحنى التوزيع المادى لآى صفة شاملة ومتظمة التوزيع في أى مجتمع .

الطالب : أى مجتمع ؟ ألا يوجد مجتمع أذكى أو أكثر من أقرانه ؟  
العلم : هذا وهم البيض والنصريين (والسهيانية) ، لقد ثبت أنه لا اللون ولا الجنس ولا الوطن الجغرافى له علاقة مباشرة بنسبة الذكاء ، وكل ما قيل حول كان نتيجة تمييزات الباحثين ، أو لسوء استخدام اختبارات الذكاء لا تصلح لثمة بذاتها أو تعليم بذاته .

الطالب : وهل يؤثر التعليم على الذكاء ؟  
العلم : لا شك أن التعليم فرصة لاستعمال أدوات الذكاء الطبيعية ، ولكنه ليس له أثر مباشر على الذكاء العطري ، وإذا أظهرت بعض اختبارات الذكاء تفوقا للتعليم على من دونهم ، فإن ذلك قد يرجع لأنها صممت أصلاً على حيلة من التلمين .

الطالب : يبدو ويمراليا جنايك فى العلم .  
العلم : ولا ويمراليا ولا ويمراليا ، العلم العلم والحقائق الزائلة تحول أدام نور الأمانة وصدق الحكم للوضوحى .

---

(\*) Neither sex, race, occupation or education prove to have a direct influence on intelligence.



### الطالب والمرأة أذكى أم الرجل ؟

العلم : بصراحة ، هذا السؤال أيضا سؤال قديم ، ولا أحد أذكى من أحد لأنه مجرد امرأة أو رجل ، وإن كانت بعض نتائج بعض الأبحاث تشير إلى اختلال تفوق المرأة في بعض القدرات العقلية في حين تفوق الرجل في بعض القدرات والمهارات العملية أو اليدوية ، ولكن في التقدير العام يقترب الاثنان من بعضها البعض تماما .

الطالب : سؤال آخر لو سمحت حق لو كان قديما ؟ هل توجد مهنة بذاتها يصفها هاغلوها بأنهم أذكى من غيرهم ؟

العلم : بصراحة كل مهنة ، وكل أصحاب حرفة يصورون أنهم أذكى ممن سواهم ، وهذا تسكين طيب إذا أخذ مأخذ العناية ، أما الحقيقة فإن الجميع سواء فيما عدا أن الحرفة تلتقي هاغلوها مثلما يلتقي الشخص حرقه ، بمعنى أن الحرفة المقددة أو التي تحتاج إلى درجة معينة من القدرات لا يستطيع أن يستمر فيها إلا من يقوم بها بكفاءة تمنح بذلك ، ومن لا يملك هذه القدرة ( التي تشمل الذكاء أحيانا بشكل أو بآخر ) سوف يتركها إلى ما دونها وهكذا ، وهذا ما أقصده بقولي إن المهنة تختار صاحبها ، فإذا وجدت بعد ذلك مهنة يشغلها أذكىاء بوجه خاص ، فهذا لا يعني أن المهنة هي التي جعلتهم أذكىاء ، بقدر ما يعني أنهم اختاروها واستطاعوا أن يستمروا فيها وأن يوفوا بمتطلباتها رغم صوبتها .

الطالب : كلام منطقي ، ولكننا نتكلم عن الذكاء وكأننا نرفقه شيئا واحدا يمكن أن نتعرف عليه زيادة ونقصانا ، هل هذا صحيح ؟

العلم : بصراحة لا ، إن اعتراضك في محله ، فالذكاء شيء مجرد ، والدراسات عليه أدت إلى استنتاج ماهيته من طبيعة آثاره ، لا أكثر ولا أقل ، أما هو ، فإنه افتراض تجريدي كانت لك ، وهناك رأى صحيح يصور لنا أن هناك شيء مشترك بين كل القدرات يسمى العامل العام General factor وقد وصفه سبيرمان Spearman

ويسمى عامل «ع» (عام) أو G Factor وقد قيل أنه يدخل في حوالى ٥٠٪ من القدرات النوعية أو الخاصة .

الطالب : أى أن هذا العامل هو القدرة العامة ، وهو مشترك في القدرات الخاصة بحوالى النصف .

المعلم : نعم ، وعليه يمكن أن نستنتج أن من يتمتع بهذه القدرة العامة بشكل متفوق ، يتمتع بتفوق نسبي في سائر القدرات الأخرى وإن تميزت بعضها عن بعض ؛ الطالب : وما هي سائر القدرات .

المعلم : إن مكونات الذكاء (وأحيانا تسمى مكونات معاميل الذكاء (Components of Intelligence) قد وصفها بشكل جميل ودقيق عالم اسمه ثيرستون Thurstone ومزالت حتى الآن تعتبر أساساً في فهم العوامل التي يتكون منها الذكاء ، وقد عرّفت اختبارات مبيلة عليها ، تفيد بشكل خاص في التوجيه المدرسي ، وتشخيص الصعوبات التحصيلية الخاصة ، وأحياناً للتوجيه المهني .

الطالب : فما هي هذه العوامل التي يتكون منها الذكاء (\*) ؟

---

(\*) There is a general factor that participates in each component of intelligence and accounts for about half of the variance. It is usually known as G factor (General factor of Spearman). There are special factors that constitute together the intelligence as a whole while each in itself is but a special factor in its own (Thurstone). These include: (1) Verbal factor (V) denoting using vocabulary, particularly in reasoning and apprehension (2) Word fluency (W) which refers to the ability to use words and supply synonyms in a given time, (3) Memorizing (M) which is related to acquisition of information and the ability to remember them when needed (4) Numerical factor (N) is related to the skill to deal with numbers (5) Reasoning factor (R) denotes the skill for inductivism, deduction and causal chaining, and (6) The spatial factor (S) refers to the ability to handle objects in place and grasp the dimensions of space and so forth.

العلم : عندنا بل مجاز :

١ — العامل اللفظي (V) The Verbal Factor وهو يشير إلى مدى قدرة الفرد على تجريد المعاني باستعمال الألفاظ ، وكذلك قدرته على استعمال الألفاظ في التواصل والفهم والتفصيل وما إلى ذلك .

٢ — عامل الطلاقة (W) The Word Fluency factor وهو يشير إلى قدرته وسرعته في استحضار الألفاظ والمترادفات التي تفيد معنى بذاته ، وعادة ما تقاس هذه القدرة بالثروة اللفظية في وحدة زمن بذاتها ، أو عدد الترادفات للفظ ما في زمن ما . . وهكذا .

٣ — عامل التذكر (M) Memorizing factor وهو الذي يشير إلى قدرة الفرد على استيعاب واسترجاع معلومات بذاتها ، سواء كانت أرقاماً أم ألفاظاً أم أشكالاً .

٤ — العامل العددي (N) Numerical factor وهو الذي يشير إلى مدى المهارة في التعامل بالأرقام في كل ناحية ، ( وإن كان لا يشير بوجه خاص إلى التعليل الحسابي ) .

٥ — العامل التمايلي (R) Reasoning factor وهو الذي يشير إلى المهارة التي يمكن بها الاستدلال ، واستخراج قاعدة عامة من مظاهر متعددة ، وهي تحتاج إلى تسلسل منطقي وتجريد .

٦ — العامل المكاني (S) Spatial factor وهو يشير إلى قدرة الفرد على إدراك المساحات والمسافات والتعرف على الأشياء في أماكنها والعلاقات الجمعية وما إليها .

الطالب : كلام واضح وسهل ، ولكن يجئني إلى أن حفظه صعب لأنه متداخل ، كما أني كنت أحسب أن القدرات الخاصة هي المواهب مثل عزف الموسيقى ، واللعب بالألوان ، وإذا بك تعدد لى عوامل عديدة جامدة .

للمعلم : في الواقع أن المهارات اليدوية والحركية الحسية *Sensory-motor abilities* وكذلك المهارات الفنية *Artistic abilities* هي فلامهارات خاصة ، إلا أنها لاتتعلق مباشرة بالذكاء ( وإن كانت تتعلق به بطريق غير مباشر ) وهي تتمدد على قدرة فطرية فملا أساساً وإن كانت تتضاعف وتتعقل بالتدريب والتعاطم لاعمالة .

الطالب : ولكن كيف تقيسها بوجه خاص ؟  
المعلم : ولذا بدأت سؤالك بالقياس عن أصعب ما يقاس ، أليس الأجدر أن نبدأ في قياس ما يقاس ثم نتدرج إلى الصعب .  
الطالب : وما هو قياس ما يقاس ؟  
لقد كنت عنه فإني أريد أن أقيس ذكائي .

للمعلم : عجيب أمر هذه الرغبة ، مارأيت أحدا ذكيا إلا وبه رغبة عامرة لقياس ذكائه ، فالطالب منكم يدخل كلية الطب ومجموعه أكثر من ٩٥٪ ، ولكنه عديد الشك في ذكائه .

الطالب : وهل ماثقول يعني أن نسبة النجاح وتقدير النجاح له علاقة مباشرة بالذكاء إلى هذه الدرجة .

المعلم : طبعاً ، وإن كان يقيس نوعاً خاصاً من الذكاء بشكل أدق وهو القدرة التحصيلية *Achievement ability* ولكن تنوع المعلوم ، وما تشمل من الرياضيات واللغات والمحموظات ممأ ، يحمل التقدير متناسباً إحصائياً ( دون العكس ) مع الذكاء .

الطالب : ماذا تعني بقولك دون العكس .

للمعلم : أعني أن من أتى بتقدير عال في الشهادات العامة خاصة ، فإنه في الأغلب ذو ذكاء عال ، أما صاحب التقدير المتوسط والأقل فإنه ليس بالضرورة

فؤ ذلكا متوسط أو أدنى لأن عدم توفيقه قد يكون نتيجة لموامل أخرى ،  
أو بالفاظ أخرى فإن التفوق دليل الذكاء في حين أن عدم التفوق ليس  
دليلا للنباء .

المطالب : ولكن بالرغم مما نقول فإني مازلت أحس أن اختبارات الذكاء أحسن  
من نتيجة الثانوية العامة بشكل ما .

المعلم : إن حكايي مع الاختبارات النفسية عامة تستأهل التسجيل في منها قصة  
طويلة وهامة .

المطالب : هاتها ولاضايق نفسك ، فقد عرفتك خلال هذه الرحلة ، لن أستطيع  
أن أحول دونك والحديث عن نفسك وما تعتقد ، هاتها وخلصنا .

المعلم : تمايرني بمحاولة صدقي الشخصي لأقرب لك المعلومات من خلال آلام  
الممارسة ، ساعدك الله ، ومع ذلك فلن تثليثي مما يترك قد بدأت القصة مسمى  
في أواخر الخمسينات حين كان لزاما علي أن أقوم ببحث في الدكتوراه ، وقيل -  
خطأ - أنه لايد من معمل ، ثم قيل - خطأ - أنه لايد من أوراق ، وكان  
قد ظهر أيامها اختبار في الشخصية اسمه اختبار مينيسوتا المتعدد الأوجه  
(Minnesota Multiphasic Personality Inventory MMPI) وكانت  
أسئلته كثيرة ، وإجاباته يمكن أن تترجم إلى رسم بياني ( يشبه منحني السكر  
في الدم Blood sugar curve أو رسم وجبة الغذاء الاختباري  
Fraction test meal ) وفرحت به فرحا شديدا ، وانتقيت معه اختبارا آخر  
للذكاء فيه أشكال جميلة ، ونتائجه عديدة وجيبة أيضا ، وأقنت استأذني بأن  
هذه الأوراق والقياسات أولى باعتبارها سالمة لما هو بحث ، مثلها مثل العمل  
الكيميائي سواء بسواء ، وسدقوني وسموني بقدر ما صدقت نفسي ، وأذكر ،  
أنى علمت مالا يقل عن ألف حالة بحماس مازلت إنغر به ، واحتفظ بنتائجي ،  
رغم أني لم استعمل سوى ١٠٪ من هذه الأوراق لفرض بحث الدكتوراه .

الطالب : وماذا على أنا من كل هذه القصة وأنا أريد أن أختبر ذكائي .

العلم : يا أخى انتظر قليلا ، المهم أنى تحت هذا الباب ليكون بحثى له من الديكورات المعدية ما يسمح له بالمناقشة ، وفى نفس الوقت تلمت من خلاله :  
(١) احترام هذه القياسات (٢) وتواضع نتائجها (٣) وضرورة الحذر فى تناولها (٤) وخطورة ترجمتها (حق أنى ترجمت نفس الاختبار MMPI إلى المامية للصرية للحذر وزيادة فى التدقيق) ، ولكنى أكاد أندم على كل هذا بعد نوات هذه السنين الطويلة .

الطالب : ولم الندم رغم كل هذه الفوائد والمحاذير التى ذكرت .

العلم : لأن السنة التى استنتجتها حلا لموقف بذاته ، وتحديدًا لعرف سائد ، أصبحت قاعدة شبه ملازمة لىأبىد لكل بحث مجستير أو دكتوراه ، بل وأصبحت هذه الاختبارات تعطى بشكل شبه روتينى دون تمسك فى قيمتها ومحدوديتها مآ ، وأصبح الطبيب الضئير يفرح بالرسم البياى أكثر من احترامه لحدود التطبيق ومخاطر التعميم ، حتى انقلب موقفى بالرغم منى إلى المهجوم على هذه القاييس التى كادت تلتنى الحدس السكليسيكى ، وتحمل محله ، والتى تلتصق نتائجها بالحالة مثل الكورنيغى الدائرى للفتان ، مع أنها جزء لا يتجزأ من التفصيل الأساسى ، وبلغ من فرط هجومى على سوء الاستعمال أنى أصبحت أبدو وكأنى ضد القياس ، مع أنى من أول من أدخله بحثًا وتطبيقًا فى مجالى ، ومع أنى من أكثر المتحمسين للاستماتة به فى حدود عملية تطبيقه وتواضع عطائه .

الطالب : ولكنى سمعت أن هذا هو اختصاص الأخصائى النفسى وليس الطبيب فلماذا تقوم بتطبيقه كما تقول ؟

العلم : حقيقة إن القياس النفسى من اختصاص الزملاء السيكلوجيين ولكنى أفضل - ما أمكن - أن يعرف كل طبيب كيفية تطبيق كل اختبار يطليه ، بل ويأخذ أ لوطيقه على نفسه ، وأن يستعين بالأخصائى النفسى فى للمشكلة .

المارضة التي يريد أن يقيسها تحديدا ، وليس بالتعميم السائد الآن ، وأن يرف حدود مميزات القياس الذي طلبه (\*) ، وأن يأخذ النتائج باعتبار أنها نتائج اختيار بذاته لفرد بذاته قام بها شخص مكلف بمهمة محدودة ، وعليه بعد كل ذلك أن يضع هذه النتيجة في مكانها المتواضع ، يسهل بها ما يريد الإسلام به ، وإن تمارست مع فرضه الأول الذي ذهب يبحث عنه بواسطة القياس ضليه ألا يرفضها ، ولا يقبلها ، ولكن أن يحدد طمس ظروف إجرائها ، وأن يستعين بإعادة الفحص للتأكد من فرضه الأصلي ، أو يحدد القياس ، أو يطلب قياسا إضافيا جديدا يحدد الموقف ، كل ذلك في حوار متصل مع الأشخاص النفسي وتعاون وثيق لا يفرض أى من التخصصين رأيه على الآخر ، وإنما يثير في الآخر تساؤلات هادفة لمزيد من التعاون ومزيد من السق ، وبهذا وحده يصبح للقياس النفسي معنى وهذا وحدودا وجدوى .

المطالب : لقد عقدت المسألة تماما ، وأنا كنت أحسب أني أريد اختبار ذكائي بنفس الطريقة التي أقف بها على السيزان لتخرج لي ورقة مطبوعة ليها سهم يشير إلى وزني .

المعلم : أعتقد أن هذا هو الخطأ الأساسي في تناول هذه المقاييس ، وفي البلاد المتحضرة ( المحترمة ) يستحيل أن يحصل أى شخص غير مختص « هكذا » على اختبار للدكاء أو للشخصية بمجرد أن يذهب إلى المكتبة وكأنه يشتري مميون أسنان .

(\*) Psychological testing should be handled as a special elaborate technique. It is to be taken as the mutual resultant of a cooperative effort between the consulting and the consultant. The particular problem identified, the point of investigation clarified, the result limited and put in its proper place within its objective size. Further investigations recommended as a result of the interaction between the original hypothesis and the first given datum.

Psychological tests should not be easily handled by the layman.

الطالب : إلى هذه الدرجة يبلغ التعقيد ؟

للمعلم : تعقيد ماذا ؟ إنه تنظيم ، فاهيك عن إعداد الاختبارات ، وقد كان هذا أيضاً من أهم أخطاء حماسى للاختبارات النفسية ، حين أعددت اختباراً مع زميل « للقلق والاكتئاب » وترجمت آخرها « لبعض السمات الصافية » ، وبالفعل ما فعلت ، فبذ ذلك الحين وهذين الاختبارين يستعملان « على الحال على البطال » وهات ياجداول وهات بإحصاء ، وهما لم يقننا بمد ، ولم يعرف حقيقة ما يقينان ، ولم . . . ولم . . . ولا أعرف كيف استغفر لهذا الخطأ الذى عملته فى فترة حماس محدودة ، ثم إذا به يستغرى حتى أشعر أن على وزره ووزر من عمل به إلى أن يوقف ، وباختصار فلأنى أستطيع أن أقول أن سوء استعمال القياسات أزعجنى لدرجة تمنيت معها أن نستغنى عنها أصلاً حتى نوضع فى إطارها العلمى الحقيقى يوماً ما .

الطالب : انتهت قصتك وآلامك واستغفارك ، فعدتني عما يبنى أن أعرفه الآن أوحق فيما بعد . . من يدري ؟

المعلم : عليك أن تعرف أن كل اختبار يبنى :

١ — أن يقنن أولاً Standardized (\*) وهذه عملية صعبة لأنها ترتبط باتقاء العينة التى تمثل مجتمعا ما ، وهذا من أصعب ما يمكن ، فقد ظل اختبار مثل اختبار ستانفورد بينيه فى محاولة تقنين ومراجعة منذ سنة ١٩٠٤ حتى الآن ، ومادام الأمر بهذه الصعوبة ، ومادامت الأجهزة المختصة عندنا رغم

---

(\*) A test should be standardized before general use. This implies application on adequate representative sample and continuous revision and modification. Otherwise it is to be applied in a limited area for a clearly defined limited comparative investigation. Standardization also means to fulfil the same situation and circumstances whenever applying the same test.



اجتهادها الفائق لا نذكر الإمكانات اللازمة لهذه العملية ، فيستحسن أن تذكر نتائج الاختبار لا باعتبارها حقائق متصلة بالظاهرة المطلقة للمنية ( الذكاء مثلا ) وإنما باعتبارها متطلبات محدودة قابلة للمقارنة بمينات أخرى محدودة لا أكثر ولا أقل ، ثم بعد ذلك فإن تطبيق الاختبار ينبغي أن يتم بنفس الصورة ، في نفس المكان ، بنفس نبرات الصوت ، بنفس الإضاءة حتى تكون النتائج التي تحصل عليها قد تمت تحت نفس الظروف ، فالتقنين يطلق في مجالين : في مجال الإعداد وفي مجال التطبيق وهو هام جدا .

٢ — ثم ينبغي أن يكون الاختبار صادقا ، ونقني بالصدق ( Validity ) أن يقىس حقيقة وفعلا ( صدقا ) ما أعد لقياسه ، أو ما يقال أنه يقىسه ، والصدق أنواع ، وما يقىس هو ما يقىس الصدق التجريبي ( أو الإمبريقي ) Empirical ، وهو يشير إلى العلاقة بين نتائج الاختبار وبين الحسك criterion الذي يقىسه أصلا .

الطالب : قل لي على وجه التحديد كيف نعرف أن اختبارا ما صادق ( أو « صالح » كما نحب أن نسميه ) ؟

المعلم : لا بد لذلك من الربط بين نتائجهم ، وبين ما يقىس ، مثال ذلك إذا وضع اختبار يقىس القدرة التحصيلية وبدأ بالتفوق ، فمنهم من رصد من أصاب نتائجها عالية عليه ثم نانتظر نتائج نهاية العام لتري أن كانت نتائجهم قد اتفقت مع نتائج نهاية العام أم لا ، فإن كانت قد اتفقت فهو اختبار صادق . . وهكذا .

الطالب : كدنت أرتبك ، كيف تقىس الاختبار بما وضع ليقسه هو .

المعلم : يا أخى لا بد من الصبر والثبات في مرحلة الإعداد حتى يتم الاطمئنان لاختبار ،

---

(\*) كلمة الصدق ترجمة ضعيفة لكلمة Validity وكنت أفضل كلمة عليها كلمة

« صلاحية » .

ومنى ما تأكدت من صدقه فإني أعتد عليه دون الرجوع إلى المحكات الأصلية  
والتي تستغرق كل هذا الجهد وتطلب كل هذا الانتظار .

المطالب : وما هي محكات الاختبارات التي تهذى إلى تقويم صحتها (\*) .

للمعلم : سوف أعدد لك بعضاً منها دون إزرام

١ — المحك criterion الأول هو التحصيل الأكاديمي Academic

achievement وهو مثل للنال الذى ذكرناه بالنسبة للتفوق وإن كان يتمد  
إلى أى تحصيل علمى أو نجاح فى مجالات أخرى .

٢ — والمحك الثانى هو الكفاءة العملية فى عمل بذاته Actual job

performance ، وهذا المحك صالح بوجه خاص للاختبارات التي تهتم بقياس  
القدرات العقلية .

٣ — والمحك الثالث هو التقدير Rating بواسطة آخرين ، فإذا اتفقت

نتائج الاختبار مع نتائج التقويم يؤلاء المختصين فى المادة اعتبر الاختبار  
صالحاً حسب درجة الاتفاق .

٤ — والمحك الرابع هو تحسن نتائج الاختبار مع تحسن التدريب

---

(\*) Validity refers to the positive relation between the results of the test and the criteria it is designed to assess. Criteria could be: academic achievement, actual job performance, rating, improvement with special training, another older more established already valid test, increase in scores with progress in age (in certain age linked tests) contrast distinction between contrasted groups, and correlation of special subtests with the total score.

Other types of validity may depend on studying its content (content validity), how it appears logic and convincing (face validity), or its relation to the theory it is based upon (construct validity) and so on.

improvement with special training وذلك بالنسبة للاختبارات التي تقيس مهارة بنائها تعتمد على التدريب .

٥ — والحكم الخامس هو مقارنة نتائج اختبار جديد بنتائج اختبار قديم يقيس نفس الظاهرة ولكن ثبت صحته (older established valid test) ، وبديهي أن الاختبار الجديد لا بد وأن يتميز على القديم على الأقل من الناحية العملية مثل سهولة التطبيق أو توفير الوقت ، فإذا ثبت صحة الجديد وصلاحيته فإنه قد يحل محل القديم فعلا .

٦ — والحكم السادس يظهر في الاختبارات التي تقيس قدرة ما .. تزيد مع زيادة السن Progress with advance in age — حتى حد معين — مثل الذكاء الذي يتزايد حتى سن السادسة عشر ، فإذا كانت نتائج الاختبار أعلى في السن الأعلى وأدنى في السن الأدنى فإن هذا دليل صلاحيته العامة ، وإن كان الأمر سيطلب مقاييسا وحركات أدق فأدق .

٧ — كذلك فإن الاختبار الذي يستطيع أن يميز الفئات المتضادة بأن تكون نتائج فئة مميزة في قدرة ما هي أعلى النتائج في مقابل أدنى النتائج للفئة العكسية (مثل متعوقى الذكاء على ناحية وضفاف المتعوق على الناحية المضادة ) فإن ذلك دليل على صلاحية الاختبار لهذا التمييز وبالتالي للدرجات التي تقع بينهما .

٨ — إذا اخفقت نتائج اختبار فرعى مع الدرجة العامة للاختبار ككل ، فإن هذا دليل على أن ما يقسبه هذا الاختبار الأصغر هو هو ما يقسبه الاختبار الكلي ، ويمكن الاكتفاء به في حالات الاختصار والسجلة ، ويمكن أن يدل يدل إذا تكررت هذه العلاقة مع أكثر من اختبار فرعى ، يمكن أن يدل على تناسق الاختبار الداخلي Inter item consistency .

المطالب : أفادكم الله ، كل هذا لأعرف إذا كان الاختبار صحيحا أم لا ، ثم بعد ذلك أبدأ في تطبيقه ؟

المعلم : يا سيدى أنت لن تقوم بكل هذا ، إن كل اختبار محتم لمشور ، توجد معه الأبحاث الدالة على مدى صحته ومعامل صحته وكيفية قياسها ونوع الأبحاث التى تم بها تقويم ذلك فاعلمن .

الطالب : ليس باننا أنى سأعلمن ، فقد كنت أحسب أننا فى أسهل الناطق التى حلها علم النفس حلا بديما ، فإذا به يقصد الأمور أكثر فأكثر .

المعلم : بل يدقق فى الأمور أكثر فأكثر .

الطالب : ولكنك ثابت فى بادية الأمر أن كل ذلك يتعلق بالصدق التجريبي  
Empirical Validity فهل هناك صدق آخر .

المعلم : أحيانا يتمدون فى صدق الاختبار على تحليل محتواه من خلال تعريفه الأماسى ويسمى الصدق المحتوى Content validity وأحيانا يتمدون على المظهر والانطباع العام وهذا هو الصدق الواجهى Face Validity وأحيانا على مدى مطابقة مادة الاختبار بالنظرية التى وضع على أساسها ويسمى الصدق القياسى Construct validity أو بمدى تناسق مكوناته الأساسية وهكذا ، ولكن كل هذه الأنواع أقل أهمية ودلالة من الصدق التجريبي الذى نتحدثنا عنه تفصيلا .

الطالب : وهل ما يقيسه اختبار ما اليوم ، هو هو ما يقيسه فى ظروف أخرى بعد أسبوع أو شهر ؟

المعلم : هذا ما يجرنا إلى الحديث عن ثبات (\*) الاختبار Reliability .

الطالب : وهل هناك اختبار متحرك واختبار ثابت .

---

(\*) الثبات كلمة نفيد المراد بالربطية تماما ، وإن كانت ترجمة reliable لا تسمى لغويا الثبات ، وحتى الكلمة بالانجليزية أرى أن استعمالها لإفادة الثبات ضعيف وكنت أفضل عليها استعمال كلمة constancy ، ولكن هنا هو السائق ، فوجب احترامه .

المعلم : يا أخى كنف عن التهريج، إنما أعنى ثبات نتائج في الظروف المختلفة، والحقيقة أن ذلك يعنى العلاقة بين نتائج نفس الاختبار إذ يجرى على نفس الشخص في ظرفين مختلفين مع طروق زمنى في المادة وتسمى هذه الطريقة لمرة ثبات « Test retest reliability » (\*) .

الطالب : وهل هناك طرق أخرى لمرة ثبات الاختبار .

المعلم : نعم ، فعند الإعادة قد يخفى أن يتدخل أثر التعلم نتيجة للإجراء الأول ، لذلك توجد اختبارات ذات صور متكافئة Equivalent forms تفيد في أنه في الإعادة تعطى صورة مكافئة جديدة فيلتفى أثر التعلم .

الطالب : ولكنها نفس طريقة « الإعادة » ولكن بشروط أدق .

المعلم : فعلا .

الطالب : فهل هناك طرق أخرى ؟

المعلم : نعم، أحيانا ما تقسم مادة الاختبار إلى نصفين مثل التقسيم « الزوجى - الفردى » إذا سمح تركيب الاختبار بذلك وتسمى هذه الطريقة الثبات بالنصفه النصية Split-half reliability .

الطالب : ولكن هذا ليس ثباتا للاختبار ، فإنه يجرى جميعه مع بعضه ، ثم يقسم كما فهمت ، فلا يوجد عامل الزمن ، كأنه حق إذا تجاوزنا ذلك فإن النتائج لاتشير إلا إلى ثبات نصف الاختبار .

---

(\*) Reliability refers to the consistency and stability of the scores obtained by a certain test when applied to the same individual on different occasions. This could be achieved by applying the same test (test re-test), by an equivalent form (coefficient set of equivalent items) or by splitting the test into equivalent halves (split half reliability).

العلم : بالضبط ، اعتراساتك كلها في محلها وهى مقبولة تماما ، وتسرى على الطريقة الرابعة والأخيرة التى تسمى تماسك مكونات الاختبار فيما بينها Inter-Item-Consistency وهذه لاكتفى بقسمة الاختبار إلى نصفين ، بل تعتبر كل مكون جزئ اختبارا قائما بذاته وتدرس علاقته بإسائر المكونات ، وكأن هذه الطريقة لاتتورى الثبات بقدر ماتورى التجانس Homogeneity (\*) وهذه في ذاتها ليست مزية دائما ، وإلا لا كيميئا بأحد المكونات دون الباقى وولغرنا الوقت .

الطالب : خلاصة القول أن الثبات هو إعادة الاختبار بعد فترة من الزمن على نفس الشخص وياجبنا بصورة مكافئة غير الصورة التى أعطيتها له أول مرة .

المط : بالضبط .

الطالب : ولكن قل لى هل نتائج اختبارات الذكاء تقاس بوحدات معروفة ومتفق عليها ، مثل وحدات القياس فى المسائل الفيزيكية ينى الجرام والسنتيمتر وما إلى ذلك .

العلم : سؤال وجيه وإن كانت صياغته سخيفة إلا إذا اعتبرك تنزع ، المهم توجد معايير فعلا لاختبارات الذكاء وغير الذكاء ، وكل اختبار يستعمل المعايير التى تتفق مع طريقة إعداده وطبيعة ما يقيس ، وسوف أعدد لك بعض هذه المعايير :

١ — معامل الذكاء Intelligent quotient (I.Q.) ، وهذا أشهر معايير اختبارات الذكاء ، وإن كان يعتبر حاليا من أقلها فائدة من الناحية التطبيقية ، وهو يعتمد على فكرة أن لكل سن درجة معينة من الذكاء تظهر من خلال النجاح فى اختبار عدد معين من الاختبارات ، ويسمى هذا

(\*) Homogeneity refers to the inter-item consistency. It is not always advantageous to have a completely homogeneous test .

السن **العقل** وهو السن الذى يحدده عدد النتائج الناجمة فى اختبار ذكاء بذاته حسب الجداول والمعايير للوضوعة لهذا الاختبار .  
الطالب : ولكن كيف يضمن هذه المعايير ، وكيف يحسبون هذه الحسبة .

المعلم : هذه مسألة متقدمة تختلف فى كل اختبار عن الآخر ، وعموما فإنها تبدأ بمعرفة السن الأساسى أو التقدير الأساسى Basic score والذى يعنى السن الذى اجتاز فيه الطالب مثلاً ( المختبر - الرضى . . الخ ) كل اختبارات هذا السن وكل مادونها ، ثم يضاف إلى هذا السن الأساسى تقديرات إضافية (Added score (credit حسب عدد الاختبارات التى اجتازها فى كل سن ، ويحسب هذا بالإضافة إلى ذاك باعتباره العمر العقل وذلك بعد أن يترجم إلى سنين وشهور طبعاً .

الطالب : وهل نظل نعطى الاختبارات حتى لو أخفق المختبر منذ البداية .  
المعلم : عادة ما يوقف إعطاء الاختبارات متى ما أخفق المختبر فى كل الاختبارات فى ستين متتاليتين .

الطالب : هذه النتيجة هى العمر العقل ، فإذا نعلم به إذا ما حصلنا عليه .

$$\text{المعلم : هناك معادلة تقول إن معامل الذكاء (*)} = \frac{\text{العمر العقل}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

---


$$(*) \text{ Intelligence Quotion (I.Q.)} = \frac{\text{Mental age}}{\text{Chronological age}} \times 100$$

(Max. 16 Year)

Where mental age refers to the scores obtained on a certain intelligence test as provided in certain tables, while chronological age is the actual age (since birth up to a maximum of 16). However I.Q. score does not refer to the relative position of the individual in the group (society) and is, thus, least fit for adults.

الطالب : فكيف نحصل على العمر الزمى ؟

المعلم : هو العمر الموجود في شهادة الميلاد ، على شرط ألا يزيد عن ١٦ عاما ،  
( في أغلب الاختبارات ) بحمد أقصى ١٦ عاما ، معنى لو أن هناك فردا عمره  
٢٥ سنة أو ٣٢ سنة أو غير ذلك ، فكلهم يعتبرون أن عمرهم الزمى ١٦ .

الطالب : ولماذا .

المعلم : لأن نمو الذكاء عادة ما يتوقف عند السادسة عشر في الأحوال العادية ، وهناك  
من يقول لثلاثة عشر .

الطالب : يتوقف نمو الذكاء ؟

المعلم : وماذا في هذا ؟

الطالب : تحاول أن تخبرني أن ذكاء ابن السادسة عشر مثل ذكاء ابن الخامسة والثلاثين .  
المعلم : لانتس أننا نعى بالذكاء للقيومات الأساسية للقدرات ، لا الخبرة ولا كم  
العلوم ، مثل التجار الذي يحتاج لعله إلى ستة عشر قطعة من المدة ، يحصل  
عليها قطعة كل عام ، وبعد ستة عشر عاما لا يستطيع أن يحصل على أكثر من  
ذلك ، فلا يوجد أكثر من ذلك ، ولكنه يستطيع طول عمره أن يتقن  
استعمالها أكثر فأكثر .

الطالب : فهمت . . تقريبا ولكن .

المعلم : ( قاطعا ) ولكني أنا الذي أحذرك ، ذلك أن معامل الذكاء يصاغ في شكل  
نسبة مئوية كالأحظ من للمعادلة ، إلا أن متوسطى الذكاء ( جدا ) نصيبهم  
١٠٠٪ ( ٩٠-١١٠٪ ) ونحن نمودنا أن هذه هي غاية المراد من رب المبدأ ،  
مع أن أى طفل يدخل للدرسة الإعدادى قد يكون ذكاؤه ١٠٠٪ وطلبة  
الجامعة عادة ما يكون معامل ذكائهم حوالى ١٢٠٪ فافوق ، وطلبة الطب  
والهندسة مثلا ( باعتبار نسبة الثانوية العامة ) يكون معامل ذكائهم أكثر  
من ذلك ، وهذه هي السبب العادية فاحذر أن تستعمل كذا في المائة وكأنها  
مجموع في امتحان أو مجموع مكتتب التلميذ .



الطالب : صدقت ، ولكن ألا يوجد وسيلة أخرى للمعايير مادامت هذه الوسيلة هكذا « أحمدى » .

المعلم : لاتفسد العلم بتعليقاتك الساخرة ، هي وسيلة سلبية في حدودها لا أكثر ولا أقل ، وعموما فهناك معايير تسمى « المعيار اللثني » (\*) Percentil score وهو يحاول تجنب هذه الأرقام الخادعة ، ويشير مباشرة إلى موقع أى شخص مختبر في مجتمعه ، بمعنى أنه يشير إلى أن الشخص الثلاثى من أعلى ثلثات مجتمعه ، أم من أوسطها ، أم من أدناها ( بالنسبة لقدرة بذاتها ) .

الطالب : هل معنى ذلك أننا سنقيس قدرات كل أفراد المجتمع ثم نضمهم في مجموعات تصاعدية ثم نرى في أى فصل يقع أختنا .

المعلم : لا بأسىدى، ولكننا نأخذ عينة ممثلة لهذا المجتمع من مائة فرد أو مضاعفاتهما ، ونعرف ما يقابله نتيجة للشخص المختبر على اختبار بذاته ( الدرجة الخام : أى درجة الاختبار مباشرة كإحدى دون تحويل ) ثم نرى هذه النتيجة وما تقابل من نتيجة أى فرد من هذه العينة المائة المثلثة ، ونعرف بالتالى موقع هذا الفرد فى هذه المجموعة التى تمثل مجتمعه ، وبالتالى نعرف موقعه فى مجتمعه .

الطالب : لست ظاهما تماما .

المعلم : مثلا إذا قلت إن التقدير اللثني لشخص ما هو ٨٠ ( لاحظ أننا لا نقول ٨٠٪ / ) فالثينى غير النسبة المئوية ( فإنك تمنى أنه حصل على درجة خام تعينه بمقابل المركز الذى يشير إلى أنه فى مستوى أعلى ثمانين فردا من المائة المثلثة ، وهكذا .

الطالب : معنى التقدير اللثني أقرب إلى الترتيب فى الفصل ، وتقدير مامل الذكاء أقرب إلى نسبة المخرجات ( المجموع ٪ ) بنض النظر عن الترتيب

---

(\*) Percentil score gives the relative position of an individual among his society as represented by a representative sample usually of 100.

المعلم : تقريرا .

الطالب : معقول ، ولكن ألا يوجد ما هو أسهل وأدق من هذا وذلك .  
المعلم : يوجد ، ويسمى الدرجة المعيارية Standard score وهي طريقة وجدت إحصائيا وحسابيا أنها أقرب إلى الحقيقة ، وتوردى موقع الفرد في المجموع ، وانحرافه عن المتوسط ، وهي تترجم إلى جداول سهل التطبيق .

الطالب : وكيف ذلك .

المعلم : لا . . لن أذكر لك التفاصيل ، وإن كنت سأشير إليها في الخامس ، ولكن فكرتها هي الحصول على المتوسط ( بقسمة المجموع على عدد الأفراد ) ، ثم معرفة انحراف كل فرد من البينة عن هذا المتوسط ، ثم جمع هذه الانحرافات على بعضها ( دون النظر هل هي أعلى أم أقل ) — وبقسمتها على عدد أفراد المجموعة نحصل على متوسط الانحرافات وبقد وجد الحسابيون والإحصائيون أنه يستحسن أن يربع كل انحراف فردى قبل الجمع والقسمة ، ثم يؤخذ الجذر التربيعي للمعادل ، وهذا يحصل على ما يسميه الانحراف المعياري ، فإذا نسبنا نتيجة انحراف درجات الاختبار الخام إلى هذا الانحراف المعياري ( فإنه يحصل على الدرجة المعيارية : أى « كذا » انحراف معيارى بدلا من « كذا » درجة ) .

(\*) The standard score is designed to translate the raw scores into how many standard deviations. To have the standard deviation one obtains :

$$\begin{aligned} \text{First (1) the average} &= \frac{\text{Sum of Scores}}{\text{Number of individuals}} \\ \text{then (2) the individual deviation} &= \text{Average-Individual score} \\ \text{then (3) the standard deviation} &= \sqrt{\frac{\text{Sum of (Individual deviation)}^2}{\text{Number of individuals}}} \\ \text{Ultimately (4) Standard score} &= \frac{\text{Raw deviation from the average}}{\text{Standard deviation}} \end{aligned}$$

الطالب : أعتقد أن هذا يسكنى وزيادة لأنه يبدو أننا قلبنها جبراً وهندسة والبياء بالله .

للعلم : بصراحة إن ما يهمنى في كل هذه الزحمة هو أن تعرف حدودك ، وحدود هذه الاختبارات ، التي كادت للأسف أن تفرى بأرقامها وبريقها المشتتلين بفرعنا ، حتى تفهم من مسئولية المانة والتفكير والمحاولة والتدقيق .

الطالب : ولكن يميل إلى أن لها فوائد أخرى غير التطبيقات العملية .

للعلم : هموما فإن فوائد القياسات يمكن أن توجز في (\*) (١) الانتقاء : سواء انتقاء الدراسة أم للجنة (٢) والتوجيه : سواء التوجيه الدراسي أو المهني ، أيضا (٣) والتصنيف : وهو يشمل الانتقاء والتوجيه بشكل أو بآخر (٤) والدراسات التبعية بالنسبة لملاجات معينة ، أو تقويم نظم تدريبية معينة مع التزام أبلغ الحذر في التأكد من « ثبات » (Reliability وثباتك) الاختبار ، (٥) والتحقق من فرض على بذاته يتعلق بمعاييره الاختبار (٦) والمساعدة في التشخيص ، سواء كان تشخيص زملة مرضية ، أم تشخيص نوع اضطراب في وظيفة عقلية بذاتها ، أم تشخيص تركيب مضطرب في الشخصية .

الطالب : والله كلام طيب ، لقد تصورت أن ذلك كله له دور في المسلاج والوقاية جميعاً .

العلم : بلا أدنى شك ، لو تزامننا جانب الحذر ، بل إلى سمعت من بعض الرضى أنهم تحسنت حالتهم بمجرد تأديتهم الاختبارات حتى دون تصحيحها .

---

(\*) Uses of psychological tests are : (1) selection (scholastic & vocational) (2) Guidance (scholastic & vocational) (3) Classification (4) Follow up studies (5) Verification of scientific hypotheses and (6) An aid for diagnosis and or structural delineation.

الطالب : ماذا تقول ؟ تذكرني ببعض أطباء المركز بجوار بلدنا حين يكتبون على عيادتهم « العلاج برسام القلب الكهربائي » !! وكأن مجرد رسم القلب يصلح .

المعلم : ليس من حقى إلا أن أقول لك ملاحظت حتى أن أحد المرضى المثقفين جاءنى بعد عدة سنوات من الفحص الأول = يطلب منى أن يجرى اختبار « الاستثارة الطويلة » ( يقصد ميلسوتا ) لأنه تحسن جدا حين أداه فى الفحص الأول دون علاج آخر ، وقد دهشت ، ولكنه أكد لى ما حدث ، فسرت ذلك أنه حين أتيت له فرصة مواجهة كل هذه التساؤلات عن نفسه اطمأن أولا : إلى أن ما يشكو منه مألوف ومكتوب ، واستطاع قافيا : أن يتأمل ذاته فى هدوء بما سمح له بإعادة اتزانه ، وهذا فضلا عن احتمال الإعفاء رغم أنى لأحب استعمال هذه الكلمة بالسطحية الشائعة ، وهو ما فإن بعض المبالغين كتبوا فى ذلك يشيرون أن بعض هذه الاختبارات ، وخاصة الاختبارات الإسقاطية تعمل على إذابة النتائج فى المقابلات الأولى مع المعالج حتى دون تصحيحها .

الطالب : تضمنك على المرضى إذا .

المعلم : يا سيدى لاضحك ولا يحزنون ، الاختبار هو اختبار ، وهو يعطى على هذا الأساس ، بكل وضوح ، فإذا جاء نتيجة أخرى مساعدة فليس من حق أحد أن يرفضها ابتداء ، ولكن عليه أن يفسرها بتواضع واجتهاد .

الطالب : إذا كانت هذه هى استمالات وفوائد الاختبارات وهى تبدو ناعمة من كل ناحية فلماذا أنت خائف ، متحفظ إلى هذه الدرجة ؟

المعلم : اليس فى كل ما ذكرت ما يجيبك على سؤالك ، وهو ما فى استطاع أن أعدد لك سوء استعمال الأقيسة النفسية *Abuse of psychological testing* ثم بعد ذلك أحدثك عن محدودية استعمالها *Limitation* .

الطالب : ياليت ، فإن معرفة الحدود والمحاذير قد تكون أهم من الحساس للفوائد والاستعمال .

العلم : أولا إن سوء الاستعمال يبنى أن يستعمل العلم أو الأداة العلمية لتغير ما وضا له  
أو حتى لعكس ذلك ، مما يحدث أثارا تضر الفرد أو المجتمع وتضوء الفرض  
المبني الأصلي وهو النفع والمعرفة .

المطالب : فكيف يمكن تطبيق ذلك في مجالنا هذا ؟  
العلم : أعد ذلك بعض ذلك :

١ - استعمال هذه الاختبارات بدنيا عن الحكم المباشر والتقويم  
الكليبيكي ، لا مساعدا لهما .

٢ - استعمال اختبارات لاتصلح لبيئة بذاتها ، إذ وضعت في بيئة أخرى ،  
وتسميم النتائج التي تلتح الباب لتفرقة عنصرية أو حكم عشوائى .

٣ - استعمال اختبارات مليئة بمادة تعليمية على أشخاص غير متعلمين ،  
ثم تسميم النتائج دون حذر .

٤ - الحكم على القدرات كلها بالنسبة (أو بالعكس) نتيجة للتسميم  
الناتج من قياس قدرة عامة دون القدرات الخاصة النوعية .

٥ - تسميم نتائج اختبار الذكاء (أو الشخصية) على سائر نواحي السلوك  
التي لا يتضمنها قياس الاختبار .

---

(\*) Abuses of psychological testing could include:

(1) Substituting wholly, or unduely, other methods of judgement just as clinical judgement (2) Condemning some "other" culture not fit for application of an elsewhere prepared test (3) Abuse of a test loaded with learnt material in judging the abilities of illitrates (4) Generalization of the results on one aspect (e.g.; general ability) over untested others (e.g. certain special ability) . (5) Informing the testee, by results he cannot make benefit of in the proper way (6) Using tests without considering adequately how much they are valid reliable or applied in a standardized way.

٦ — إخبار المختبر بنتائج اختباره مباشرة وبطريقة ليس فيها شرح حدود الاختبار وتصوره مما قد يترتب عليه أو هام النقص والدونية أو يدفعه إلى غرور التفوق دون مبرر في الحالين .

٧ — استعمال اختبارات دون الاطمئنان إلى درجة الصحة ، والثبات .

٨ — عدم الالتزام بتقنين مناسب ومعايير موزونة .

الطالب : يكفي يكفي لأنى أكاد أحس لو تركتك تتأدى أنك ستمنع استعمال الاختبارات أصلا .

المعلم : بالعكس ، فالأداة للضبط ، في حدود قدرتها هي خير معين ، أما مجرد التسميم والحساس والاختباء في الأرقام فهذا هو ما أخطر منه .

الطالب : ولكن يخيّل إلى أن سوء الاستعمال ، هو قريب جدا من محدوديته Limitations ، لكل ما يساء الاستعمال فيه يبنى تحجبه باعتباره حدودا لا يبنى تحظيها .

المعلم : هو كذلك ، بشكل أو بآخر ، مع بعض الإضافات .  
الطالب : مثل ماذا ؟

المعلم : في اختبارات الشخصية مثلا نجد هناك محدودية أولا : في جمع البيانات وللإحاطة (\*) .

(١) فالسلوك لللاحظ نادرا ما يكون « نموذجيا » typical أو ممثلا representative للشخصية .

---

(\*) Limitations could arise from deficiency in the act of observation such as (a) it is not right to consider the 'observed' behaviour as 'typical' (b) nor as 'permanent' (c) the act of observing is liable to alter the observed behaviour (d) the 'halo effect' may influence the whole picture.

(ب) والموك تحت القياس إنما يقيس فترة دون إسكان اعتباره هو هو الوجود طول الوقت فضلا عن استحالة دوامه .

(ج) ثم إن عملية الاختبار ذاتها قد تؤثر في الموك المختبر بما يجعله لا يمثل الشخصية بكفاءة .

(د) كما أن الموك قد يتأثر بما يسمى « الهالة » Halo effect بما يعنى أن تميز الفرد في جانب واحد قد يوحى بتميزه في جوانب آخر غير مميزة وهكذا .

المطالب : كفى . . كفى . . شككتني في الملاحظة برمتها ، وإن كنت قد خيل إلى أنه من الآمن أن يلاحظ المرء نفسه وكفى فقد يكون ذلك أدق .  
للمام : أبداً ، فالتك هنا أولى وخسذ عندك ثانيا : بعض الحدوديات :  
في ملاحظة الذات (\*) :

(١) قد لا يتبع ملاحظ نفسه بهذه القدرة أصلا كما ذكرنا في بداية هذا الباب .

(ب) وقد لا يفهم البارات الواردة المطلوب منه الإجابة عليها .

(ج) وقد يختلف الأفراد في تقويم ألفاظ التنايب والتقليل مثل « نادرا » « عادة » « غالبا » « أحيانا » ففي ، حين يعتبر أحدهم نادرا تمثل ٢٠٪ من تواتر حدث ما ، يعتبر الآخر أنها لا يعنى أن تزيد عن ٥٪ وهكذا .

---

(\*) Self observation (self report inventories) has also its own limitations such as (a) the ambiguity of the statements (e.g. using words like 'often', 'rare', 'seldom', 'almost always' etc, with different values for different persons (c) the response style is 'yes' & 'no' and the like could be insufficient and may be occasionally misleading in negating the negation etc . (d) using tests put in the 'first person' individually, in the second person form of speech (e) faking, (consciously or unconsciously).

(د) وقد تكون الاستجابات بعيدة ، مثل أن نجيب بـ « نعم » أو « لا »  
لأقوال وعبارات حسب أن تكون إيجابتها نعم أو لا ، فضلا عن حكاية  
أنقى النبي واختلاف مستوى القدرة القوية عند المحييين .

(هـ) قد يحدث الخلط حين يعطى اختبار كل عبارته بلهجة للتكلم ،  
يعطى هذا الاختبار بطريقة فردية عن طريق لهجة المخاطب .

(و) وقد تسمح بعض الاختبارات بدرجة من التزييف الشعوري  
أو اللاشعوري .

الطالب : ماذا أقيمت إذا بعد ما مرقت الموقف شر ممزق بتحذيراتك وتحديداتك ؟  
المعلم : أقيمت الأمانة اللازمة ، والصمود الحتمية ، والحيرة الداهية للبحث عن أحماق  
أدق ، والتواضع في استعمال أدوات القدرة ، في حدود ما وضعت له .

الطالب : وإذا كانت هذه كلها محاذير الاستعمال فما بالك في التفسير والتقدير .

المعلم : بالضبط ، وهذا هو الثالث : محدودية التفسير (\*) ، وهي تشمل :

(أ) أن يؤخذ السلوك القويحي الظاهر باعتباره مرادفا للذات الحقيقية  
بشكل أبعادها .

(ب) أن يؤخذ تقرير الفرد عن نفسه ، وهو ماسمح بإعلانه ، باعتباره  
حقيقة نفسه .

(ج) أن يضع للتفسير إسقاطاته هو على للسادة التي يفسرها ، ويحدث  
هذا في الاختبارات الدينامية ( الإسقاطية بالذات ) .

---

(\*) Limitations in interpretation include (a) interpreting the apparent behaviour as true whole self (b) taking the 'declared' self report as the real self dimensions (c) taking the individual scales as a diagnostic category (d) projecting the interpreter's own inner drives onto the response material of the testee.



(د) أن تؤخذ الاستجابات المحدودة باعتبارها تشخيصات كاملة .

(هـ) أن يؤخذ اسم مقياس (مثل مقياس اللصام في اختبار مينيسوتا مثلا) باعتباره تشخيصا للمريض حامل الاسم وهو ليس كذلك بحال .

(و) في بعض الاختبارات الإسقاطية قد يكون التفسير إسقاطا للمفسر وليس تفسيرا لفعل المختبر .

الطالب : أعلن أن في هذا الكفاية، سددت نفسي عن الاستسار عن ذكائي ورغبتي في قياسه بمقاييسكم ، وإن كنت أود أن أعرف اختبارا أو أكثر بالاسم كمية من هذه الاختبارات التي لم أكن أتصور أبعاد كل هذه القضية التي أثرت حولها .

للمعلم : بالنسبة لاختبارات الذكاء أود أن تعرف أقدم الاختبارات وأعرقها وهو « ستانفورد بينيه » ولاختراعه قصة لطيفة لاداعي لذكرها هنا ، اللهم أنه ظهر سنة ١٩٠٥ وظل يراجع ويراجع حتى تاريخه ، والنسخة المترجمة هي مراجعة تيرمان وميريل سنة ١٩٢٧ وإن كان تقنيها لم يتم بالدرجة المرضية بعد ، ويتميز الاختبار بأنه يقال أنه ينجح في قياس صفات السن (ابتداء من حوالي سنتين ونصف) ، حتى الذكاء الأعلى للراشد المتفوق ، كما أن درجاته تتبع بمقابل الذكاء ، ويؤخذ فيها في الاعتبار ما سبق ذكره من التقدير الأساسي Basic Score مضافا إليه التقدير الإضافي Added credit (ص ٢٦٩) .

الطالب : يا أخى لقد قلت ستذكر الاسم فقط وإذا بك تقول فيه قصيدة .

المعلم : أبدا ، لقد احتفظت بالقصيدة لاختبار « وكسر » ، وهو

---

(\*) Stanford-Binet test has its own historical value. It has been adequately and frequently revised, it is reported in I.Q. scores and is fit for young children but less efficient for superior adults.

مقياسان في الواقع أحدهما للراشدين وسمى Wechsler Adult WAIS Intelligence Scale « مقياس وكسلر بالفيو ، لكاه الراشدين » والآخر للأطفال ، وهذا الاختبار أحدث وله فوالد جديدة ، وهو يكون من عدة اختبارات فرعية تكون في مجموعها الاختبار ككل .

الطالب : وماميزات هذا الاختبار الذي يترك بأن تقول فيه قصيدة .  
العلم : إسمع يا سيدى :

١ — هو اختبار يقيس العامل العام ( ما يمكن أن يدخل تحت الكاه العام ) ولكنه لا يعتمد عوامل أخرى مثل العوامل للزاجية والشخصية .

٢ — وهو يقدم فرصة لقياس عدد مختلف من القدرات الأولية .

٣ — وهو يفترض أن الاختبارات الفرعية تقيس جوانب مختلفة ولكن من نفس الشيء .

٤ — ثم إنه يتيح الفرصة للمقارنة بين نسبة الكاه العمل (\*) والكاه اللفظي (\*\*).

الطالب : نعم ؟ نعم ؟ الكاه ذكابين ، لم تذكر لي ذلك قبل .

العلم : بل أشرت إليه ولعلك نسيت ، وهو ما فإن هذا الاختبار لا يفترض وجود نوعين من الكاه ، ولكنه يفترض أنه عن طريق اكتساب عادات معينة ، أو مران خاص نجد أن بعض الأفراد قادرون أكثر على التعامل مع الكلمات ، وبالعكس .

---

(\*) تشمل الاختبارات اللفظية الاختبارات الفرعية التالية : المعلومات Information ، الفهم Comprehension ، إعادة الأرقام Digit span الاستدلال المسابح Arithmetic reasoning ، المتشابهات Similarities المفردات Vocabulary .  
(\*\*) تشمل الاختبارات السلية الاختبارات الفرعية التالية : ترتيب الصور Picture arrangement ، تكميل الصور Picture completion رسوم المكعبات Block design تجميع الأشياء Object assembly ، رموز الأرقام Digit symbol .

المطالب : وما دلالة الفرق بين المدرجتين .

المعلم : (١) بصفة عامة فإن وجود فرق كبير بينهما يشير إلى شدة الاضطراب على الوظائف العقلية .

(ب) كما أن تدهور الوظائف العقلية يوضح بصفة أكبر في الاختبارات العملية أكثر مما يوضح في الاختبارات اللفظية .

المطالب : وهل انتهت قصيدة مد يدك في هذا الاختبار .

المعلم : ليس بعد ، فهو أيضا :

هـ - يمكن عن طريق رسم التشتت Scatter أن يشير إلى بعض احتمالات تشخيصية .

المطالب : ماذا تعني بالتشتت .

المعلم : إنه يشير إلى الفروق بين الدرجة الموزونة على كل اختبار فرعي وبين متوسط الدرجة على الاختبارات كلها ، (أو بينها وبين متوسط الدرجة على الاختبارات الأخرى فيما عدا هذا الاختبار الفرعي) .

---

(e) WAIS (Wechsler Scale for Adult Intelligence) has numerous advantages : (a) It is loaded with G factor (General intelligence) but does not exclude personal or emotional factors (b) It permits measuring numerous basic primary abilities (c) It is supposed to measure different angles of the same basic phenomenon (d) It permits measuring verbal intelligence and performance intelligence. The formal tests include tests of information, comprehension, digit span, arithmetic reasoning, similarities and vocabulary. The later tests include picture arrangement, picture completion, block design, object assembly and digit symbol. (e) The WAIS also provides the possibility for scatter analysis which permits evaluation of the difference between a particular score of a subtest with all (or other) subtests.

المطالب : لا . لا . لا . عندك أكل القصيدة أفضل .  
للملم : آخر بيت فيها أنه :

٦ — يستطيع أن يقبس التدهور العقلي Mental deterioration باستعمال  
طريقة درجات الاختبارات للمقارنة Differenrtial-test score method  
وهي تعتمد على أن هناك اختبارات لا تتدهور كثيراً بتقدم السن  
( الاختبارات الثابتة Hold tests (\*) ) وهناك اختبارات تتدهور أسرع  
بتقدم السن ( الاختبارات غير الثابتة Do not hold tests (\*\*) ) ولحساب  
معامل التدهور يقارن بين مجموع الدرجات الموزونة في الاختبارات الثابتة  
وفي الاختبارات غير الثابتة بالمعادلة التالية :

$$\text{معامل التدهور} = \frac{\text{الاختبارات الثابتة} - \text{الاختبارات غير الثابتة}}{\text{الاختبارات الثابتة}}$$

(\*) الاختبارات الثابتة هي : المفردات Vocabulary (أو الفهم Comprehension) ،  
المعلومات Information تجميع الأشياء Object assembly ، تكميل الصور  
Picture completion .

(\*\*) الاختبارات غير الثابتة هي : إعادة الأرقام Digit span ، الحساب  
Arithmetic رموز الأرقام Digit symbol رسوم المكعبات Block design  
( التشابهات Similarities ، ترتيب الصور Picture arrangement ) .

(\*) Mental deterioration could be measured by:

- a — Longitudinal comparison (if possible) between two chronologically recorded levels of intellectual abilities.
- b. — Certain memory and perceptual tests.
- c — Marked difference between verbal and performance scores on WAIS
- d — Certain high values of deterioration index as calculated from WAIS.

$$\text{Deterioration Index (D.I.)} = \frac{\text{Hold-Do not Hold}}{\text{H o l d}} =$$

حسب السن ونسبة التدهور يمكن معرفة أى درجة من التدهور ، وأحيانا أى نوع من التدهور موجود .

وهناك اعتراضات كثيرة على معامل التدهور هذا ، وهل ما إذا كان ما يتدهور بالزمن هو ما يجدهور بالمرض ، وهل ما يتدهور بالمرض الفلاني هو ما يتدهور بالمرض العالاني ، وهكذا .

الطالب : لقد أصبحت عالما فيما ليس لى به علم . . ولا حول ولا قوة إلا بالله ، وفي الحقيقة أنت مازدنى إلا شكاً ، سواء في القياس العادى أو قياس التدهور الذى لا تصور أن حكاية الاختبارات الثابتة وغير الثابتة كافية لتحديده .

المعلم : هناك قياسات أخرى للتدهور أهمها (٢) أن يكون لدينا قياس سابق للقدرة قبل القياس الحالى ثم نستطيع من خلال المقارنة بين القياسين وسرعة الهبوط في مدة بذاتها أن نقيس التدهور (٣) كما أن بعض قياسات الدائرة تفيد في ذلك (٤) وكذلك فإن بعض قياسات الإدراك قد تشير إلى مدى التدهور ، وتساعد في قياسه .

الطالب : ألا يوجد اختبار بسيط وشرىف بدلا من كل هذه الرجمة .

المعلم : أرجوك لا تتسلسل ، ولا تمزج ، وعموما فهناك اختبار الأشكال للتزايدة Progressive Matrices Test (\*) ، وهو هديد الشيوع ، هديد الأهمية ،

---

= Where hold means tests that are known not to decline by the passage of time, while 'do not hold' tests do. The former include vocabulary (comprehension), information, object assembly, digit symbol, block design (similarities & picture completion). Certain figures of D.I. refer to organic deficit, others to psychotic deterioration ... etc However, such results are neither final nor conclusive.

(\*) Progressive matrices test is said to be culturally free, loaded with G factor and easily applied both individually and in a group.

وفكرته شديدة البساطة ، وهو عمل «بالمعامل العام» G Factor وفكرته تتكون من أشكال ناقصة ، يوضع تحتها ما يكملها وهو موجود بين أشكال قريبة للسمية منه ، وهو مكون من خمس مجموعات متزايدة في الصعوبة ، وكل مجموعة بها فكرة جديدة ، كما أن كل مجموعة تتكون من اثني عشر شكلا متزايدة في الصعوبة وإن حملت في المادة نفس الفكرة ، ويمكن تطبيق هذا الاختبار فرديا ، كما يمكن تطبيقه جماعيا ، وكذلك يمكن تطبيقه بالإشارة ، كاتوجه أشكال منه خشبية لمن لا يقرأ والقراءة والكتابة يضمنها بنفسه ويكملها .

الطالب : هذا اختبار ذكاء ظريف ، يصلح للمتعلمين أمثالي .

المعلم : وهو كذلك .

الطالب : فماذا عن اختبارات الشخصية ؟

المعلم : بصراحة لقد قلنا فيها ما يكاد يكفيها حين تحدثنا عن الملاحظة ، وعن الملاحظة الذاتية ، وعن حدودها ، وعن التحذير في تفسير نتائج كل .

الطالب : أذكر كل هذا . ولكنني أطمح في تقسيم خفيف أتذكره إن لزم الأمر .

للمعلم : يا سيدي يمكن تقسيم اختبارات الشخصية على الوجه التالي :

أولا : اختبارات تستعمل فيها للملاحظة المنظمة من ملاحظ أو أكثر ، وقد تم هذه للملاحظة بشكل منظم عادي ، أو في موقف بذاته ، وقد يسمى الأخير « اختبار الموقف » Situational test (\*) وقد يكون للملاحظ Raier في موقع أعلى ( مثل للمدرس الذي يلاحظ تلاميذه أو الطبيب يلاحظ مريضه ) أو أدنى ( مثل العكس : التلميذ يلاحظ ويقوم استاذة . . . الخ ) أو في نفس الدرجة ، وللملاحظة قصورها ومحدوديتها كما ذكرنا .

(\*) قد يسمى مثل هذا الاختبار « سابق التثبيت Structured » حيث تكون المؤثرات معروفة وواضحة ، ويسمح الموقف باستجابات متنوعة ومعروفة مسبقا في الأخطب ، وقد يعتقد «مختبر أن جابا» ما هو الذي يقاس في حين أن جابا آخر هو الذي تمت الملاحظة ، ويمكن من خلال مثل هذا الاختبار إظهار سلوك لا يظهر عادة في الأحوال العادية .

وقد تم الملاحظة (١) بمجرد إثبات الصفة المطلوب ملاحظتها حاضرة أم غائبة أو (ب) بترتيب الملاحظين Ranking لمدة أفراد حسب مدة وشدة وجود سمة أو صفة من عدمها (ح) أو إعطاء درجة مئوية ، أو تحديد موقع على مقياس يأتى ، أو غير ذلك من الطرق التى يخلق عليها الملاحظون فيما بينهم ويتدربون عليها .

الطالب : ياليتنى ما عرفت محدوديتها لقلت إن هذه أفضل طريقة على الإطلاق .  
المعلم : انتظر قليلا ولا تقاطعنى ، عندك ياسيدى :

ثانيا : اختبارات الشخصية التى تعتمد على التقرير عن الذات Self report وهى اختبارات تشمل الشخصية كلها ، أو تشمل بعض جوانبها مثل اختبارات الاهتمامات Interest Inventories وغيرها .

الطالب : حدثنى عن مثل واحد دون إطالة .

المعلم : يكفى أن أذكرك بهذا الاختبار الطويل للسمى اختبار مينيه وثورا (\*\*) ، والذى حكيت لك كيف أتى ألوم نفس أتى ساهمت فى هذا الزحف الذى زحفه على مرضانا ، برسمهم فى رسوم بيانية دون أى تردد أو خجل ، وكيف أننا فرحنا برسومهم ، وبأسماء مقاييسه لشدة قربها من أسماء أمراضنا ، ثم كيف أنه لم يصاد استعماله أحد إلا ساءة حين يطلق اسم للقياس للرفع وكأنه للرض ، أو حين لا ينظر إلى المقياس الدال ارتفاعه على عدم صحة الاختبار (ف) أو حين يستعمل فى غير موضعه لقياس ما يتصور أنه محال أو تهرب ، أو حين نجيبه بمقاييسه على

---

(\*) Situational test depends on observation in a structured situation where the stimulus is generally uniform, there is possibility of variable responses, and the aspect under observation is not necessarily declared. Such tests usually permit observing aspects of behaviour which are not commonly encountered in normal life.

(\*\*) MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) is widely used (and abused) in Egypt. It is too long and its superficial interpretation is usually misleading.

بعضها دون النظر إلى نوع البنية وتحديد هدف الإجراء ، وكل ذلك لمجرد أنه كثير الأسئلة ، سهل التصحيح ، مخطط البيان ولا حول ولا قوة إلا بالله .

الطالب : خلاص خلاص ، لا داعي للإعادة وإن كان لي سؤال أخير عن حكاية اختبارات الاهتمامات ، وهل لها علاقة بالقدرات الخاصة ، أودعني أوضح لك سؤال : ماهي حكاية القول الشائع أن فلانا غاوى طلب أو أن علانا غاوى موسيقى ، هل هناك ما يقيس هذا أو ذاك أو يتنبأ بنجاح أى منها .

المعلم : يا سيدى هناك فرق بين القدرة الخاصة Special Aptitude وبين الاهتمام والليل Interest ، وعموما فندعني ألخص لك الأمر :

( أ ) إن شخصا له قدرة مميزة خاصة في موضوع محدد وليس له ميل له قد يملك بكفاءة ولكنه لا يكون راضيا أو سعيدا .

( ب ) وإن شخصا له ميل لعمل ما دون قدرة خاصة على القيام به ، قد يسعد لتحقيق أمه ولكنه لا يبرز في هذا العمل ، وقد يسود عليه الإحباط في النهاية بنفور .. قناعة .

( ج ) وإن شخصا له قدرة عالية خاصة لعمل ما ، وفي نفس الوقت له اهتمام به ويميل إليه فهو شخص محظوظ وكفء في نفس الوقت .

( د ) أما من ليس عنده الاثنان فتادرا ما يقوم به إلا إذا اختلت الأمور وقواعد الانتقاء تماما .

الطالب : اعتقد أن القدرة الخاصة تقع تحت مفهوم الذكاء الخاص ، أما الاهتمامات فقد تكون سمة من سمات الشخصية .

المعلم : تقريبا .

الطالب : ولكن ليس من البديهي أن من يكون له اهتمام خاص بعمل ما ، يكون له في نفس الوقت قدرة خاصة على القيام به .



المعلم : للأصف أبدا ، فقد وجدوا أن الارتباط بين الاختبارات لقدرات خاصة  
لعمل ما ، وبين مقياس الاهتمام به تساوى صفرا (\*) ( لاهى إيجابية ولا سلبية ) .  
الطالب : ماذا تعنى تساوى صفرا ؟

المعلم : أى أنهما لا يتناسبان مع بعضهما لا طرديا ولا عكسيا . أو أن ارتباطهما  
لا يزيد عن الصدفة البهجة .

الطالب : ما أعجب المعلم الذى يفسد البديهيات ، ولكنى سمعت عن اختبارات  
أخرى عجيبة تختلف عن كل هذا ، مثل أن تحكى قصة ، أو ترسم رجلا  
أو شجرة ، أو تفسر نقطة حبر ، وأشياء غريبة مثل ذلك .  
المعلم : إن هذا ما يسمى الاختبارات الإسقاطية (\*\*) .  
الطالب : ماذا تعنى بالإسقاطية ؟

المعلم : أى أنها مشيرات ليست سابقة التشكيل Unstructured تسمح للمختبر أن  
يشكلها كما يشاء ، وذلك من واقع أنه يسقط ما بداخل نفسه من محتوى وخيالات  
وميول واتصالات وعاثوف عليها ، وعلى الرغم من أن المثير واحد فإن  
الاستجابات تختلف من شخص لآخر اختلافا شامسا .  
الطالب : وهل هذا اختبار ؟ وله معايير ؟ وأرقام أيضا .

المعلم : أحيانا يحدث هذا ، وإن كان الخلاف حول تفسيره وثيقته شديد جدا ،

---

(\*) The correlation between interest inventories and special aptitude in a particular test is almost near to zero.

(\*\*) Projective techniques include Rorschach test and Thematic Apperception Test as examples. A projective technique is unstructured stimulus that permits the testee to structure them rather freely. It is to be considered as accessory clinical tool rather than a standardized psychometric test. It is usually not dependant on language and is rather difficult to falsify.

ويقال أحيانا أن القسر يسقط بدوره على إجابة المختبر ما بنفسه ، ثم تدور الحلقة ولا تنتهى .

الطالب : ولكن ما رأيك أنت ؟

المعلم : أنا ليس لى خبرة خاصة فى هذا النوع ، فتسبره يحتاج إلى مران وتخصص طويلين ، وإن كنت أميل إلى اعتباره مفيدا جدا كوسيلة كليليسكية تضيف مادة ثرية للفاحص الكليليسكى ، الأمر الذى يهم فى الأطفال والاميين ومن عندهم صعوبات لنبوية بوجه خاص ، ومادامت الاستفادة من أى أداة تتم فى حدود مصلحتها والنرض من تطبيقها فلاى لا أرى بأسا من الأخذ بها فى هذه الحدود لا أكثر ولا أقل .

الطالب : كدت ألث وراءك فى هذا الفصل .

المعلم : وأنا كدت ألث أمامك . . وعلى العموم أعفنى .

الطالب : عفرك معك ، وإن كنت لا أدرى ما هو .

المعلم : هو الحديث باللغة السائدة ، حق ولو لم تكن لتحق .

الطالب : عفرك معك ، وأمرى إلى الله .

\* \* \*

## ملاح رؤية مستقبلية

### كلمة الخيرة :

الطالب : والآن بعد هذا الشوار الطويل ؟ إلى أين انتهى بنا المظاف ؟ ياترى ؟  
للمعلم : لقد كنت على وشك أن أسألك هذا السؤال ، فأنت أحق بالإجابة عليه .  
الطالب : بدأنا بمل النفس وأنه وظيفة الملع ، واهتمنا إلى اختبارات السلوك وأنها قياس  
الذكاء والشخصية حتى كدث أنسى حكاية الملع هذه من الأصل ، فهلا  
وربطت لى بين أولنا وآخرنا .

المعلم : إفى أتصور أن دراسة علم النفس مستقبلا تحتاج إلى ثورة حقيقية إذا أريد  
لهذا العلم أن يأخذ حقه ليسهم فى مسيرة العلم والبشرية إلى حيث يلى .  
الطالب : لقد كدث أتقن أثناء رحلتنا من أن نعلم مؤقت سرعان ماسيتعامل ويضم .  
المعلم : عندك حق ، فهو لابقاء له بهذا التمزق ، وهذا التضارب ، وهذا التصب  
للمختلين فيه والمختلين حوله ، رغم أنه علم واعد بلا أدنى شك .  
الطالب : هلا حدثتنى عن الثورة التى تنتظره . أو عن تصورك لها إن أمكن .  
المعلم : فى بصورى :

(١) أن عالم النفس (الإكليلكى خاصة) لابد له أن يعمل عملا يسمح له أن  
يرى آلاف البشر ، وليس فقط قرآن المعامل ولا « عينات » البشر .

(٢) كما أنى أرجح أنه لى يتعرف على النفس ويدركها لابد له من قدر  
كاف من رؤية النفوس وهى تتمزق ثم وهى يمد تركيبها ، وذلك عن قرب  
كاف وبمدد كاف ، وهذا يعنى احشكا كة بالنفس البشرية فى أزمة المرض الأهمق  
والتأثر ثم الملاج ، فمن خلال ذلك سوف يتعرف على الإنسان « ككل »  
بطريقة مباشرة تفتح له الآفاق لاعماله .

(٣) كما أتصور أنه لابد أن يتبع بقدر هائل من معرفة الحياة البيولوجية  
وتقوايتها ، والملع وتاريخه التطورى والجينى على حد سواء ، والاثروبولوجيا ،

وتاريخ المجتمعات وذلك حتى يستوعب الانسان في مسيرته ، وليس في نهاية مطافه الحماية فحسب .

(٤) كما اتفق أن يصل به نموه الشخصي ، الذي يتم من خلال أمانة معاناته في ذاته وفي عمله ، درجة تسمح له بالاعتداد على نفسه مقياساً ، وعلى قياس نفسه ومراجعتها من خلال الآخرين والتبعية باستمرار لا ينقطع .

(٥) كما أحلم بتقديم وسائل القياس ، وخاصة التكنولوجية التي قد تسمح لنا بقياس موجات المخ لاسلكياً وتركيبياً ومستوياتها عن بعد وأشكالها المعقدة في كل لحظة انطلاقاً لتأثير على السواك ، ثم ربط ذلك بطريقة كلية بأشكال السواك المتداخلة والمتمركزة المتلاحمة ، بما يسمح بهم أعمق لوظيفة المخ الكلية .

(٦) كما أصر على التمسك بكل النتائج الآمين من الملاحظات الجزئية الحالية مظهر منها وما سيظهر ، على شرط ضرورة البحث المستمر عن فروض تستطيع أن تستوعبها كلها أو بعضها ، وأن تجعل أن تترك فجوات بها ، لا تسمح أن تغلقها بملاحظات عابرة لا تصلح لها ، أو بمعطيات محشورة ليست في محلها .

(٧) كما اتفق أن يكون البحث في النفس هو جامع القدرة الفنية المتسولة ، مع الملاحظة العلمية للموضوعية القادرة ، لا يفتقران ولا يتفاضلان .

الطالب : كفى شعرا يا عمي ، إذ يبدو لي أنك تحمل أكثر مني ، ولكنك طمأنتني على كل حال أن هذا العلم لم يميت ، ولن يموت ، وأن خيالك قادر على أن يحلحلك وإياه بعدما حسبت أنك سويت حسابك معه للوداع .

المعلم : رؤيتك لي تكسر وحدتي ، وتطمئني أن حوارنا هذا كان يستأهل الوقت الذي استغرقه .

الطالب : من يدرى ؟

المعلم : نعم . . من يدرى ؟

## تعريف بالمحتويات

### مقدمة — ١

علم النفس وعلم الطب النفسى علان متواضمان (٥)

### مقدمة — ٢

تطورت هذه الدراسة إلى ثلاث أجزاء فى : علم النفس ، وتطور الشخصية ، والطب النفسى (٥) استدراج القارىء بتأيسور إلى مايلبى أن يعرف (٦) :

## الفصل الأول

تمهيد وإيضاح (٧)

طبعة هذا الكتاب ولماذا الحوار (٧) موقف شخصى بالضرورة (٧) السكامة للبيدة لانتسى حق ولولم تكن « مقرر » (٨) لمن كتب هذا الكتاب ؟ : للطلاب يقضى به حاجته ! ولأى شاب ذكى يريد أن يعرف (٩) كيف يقرأ هذا الكتاب : بأ كبر قدر من الحرية (١١) عنوان الكتاب (١٣) الطب : فن أم علم أم حرفة ؟ (١٤) ماذا يلبنى أن يدرس وماذا يلبنى أن يحذف (١٦) .

## الفصل الثانى

ماهية النفس . . . وعلاقتها بالجسم ، ثم : علم النفس لماذا ؟ (١٨)

تعريف النفس كششاط الفع (١٨) تحديد مواقع الوظائف ليس تشريحيا موضعيا ولكنه نسق وتنظيم (٢٠) تقسيم الوظائف النفسية ادرعايا (٢١) تنظيات هيراركية فى المخ (٢٣) الشعور الإهمق بديلا عن اللاشعور (٢٣) استعمال العقاقير

ومستويات الميع (٢٤) حركات علم النفس : ١ - التحليل النفسي ب - السلوكية  
ج - علم النفس الإنشائي د - علم النفس البعداني (٢٦) علم النفس هو علم وظائف  
الميع في مجموعها الشكل الأرقى (٢٧) لائحة دراسة علم النفس للطبيب غير المختص (٢٨)  
تعريف علم النفس (٣٢) .

## الفصل الثالث

الناس . . بالناس . . ولتناس (٣٤)  
وسائل الدراسة في علم النفس (٣٥) علاقة الانسان بالبيئة (٣٩) الانتقائية  
والتهيؤ (٤٠) أنواع التهيؤ (٤١) زمن الرجوع وأنواعه (٤٢) أشكال التواصل في  
المراحل المختلفة للنمو (٤٤) معنى التنذية البيولوجية (٤٥) معنى للموعدة (٤٥)  
علاج إحياء للنفس (٤٧) الفضيلة هي كفاءة للسيولوجيا البشرية (٤٨) الصراع بين  
الإنسان وللإنسان (٤٨) التكيف (٤٩) الشكل (٥٠) .

## الفصل الرابع

الوظائف العرفية (٥١)  
الادراك (٥١) تعريف الادراك (٥٣) الادراك ونظرية المعرفة (٥٥) وظائف  
الميع المعرفية (٥٦) الوظائف الوسادية (٥٧) للتير التامض (٥٨) العلامات المختصرة (٥٨)  
دوام الادراك (٥٨) العوامل التي تؤثر على الادراك (٥٩) أخطاء الإدراك الثابتة  
والمتنيرة (٦٣) الحداد الحسي (٦٣) الإدراك خارج نطاق الحواس (٦٥) الإدراك  
القمصى (٦٦) الادراك القمصى (٦٧) اختلاف المااء ثروة (٦٧) ظاهرة الرؤية  
المابقة (٦٨) .

الانتباه والعوامل التي تؤثر عليه (٦٩) العوامل التي تؤثر على استمرار الانتباه  
( تشتت الانتباه ) ( ٧٠ ) التكيف السلبي ( ٧١ ) بؤرة الانتباه ، والانتباه السلبي  
والانتباه الايجابي ( ٧١ ) القيمدرك ( ٧٢ ) تطوار الحسية المعرفية منذ الولادة ( ٧٣ ) .

**التعلم (٧٤)** أهمية التعلم في الحياة الانسانية (٧٦) العمل صانع الإنسان (٧٦)  
 تعريف التعلم (٧٨) (٧٩) تعلم السكان (٨٠) تعلم الشيء (٨٠) مراحل التعلم (منحى  
 التعلم) (٨١) المرضى والتعلم والشفاء والتعلم (٨٣) التعلم الشرطى (٨٤) الانقراض  
 (الاستبعاد) (٨٥) التعميم (٨٦) التعلم وحدوث المرض وتطوره (٨٧) العلاج  
 السلوكى والتعلم (٨٩) التدعيم (٨٩) النساء للتشريط (٩٠) التعلم البصرى (٩١)  
 الرسالة والمائد (٩٣) التعلم بالحاكاة (٩٤) التعلم بالبحم (٩٩، ٩٤) مادة التعلم وعلاقتها  
 بأنواع التعلم (١٠٢) الطاقة الخاصة للفعالة (١٠٣) نظرية الترائز (١٠٣) إزاحة  
 النشاط (١٠٤) التثير .. والمطلق (١٠٤) .

**الذاكرة والاستدعاء** الذاكرة والتعلم (١٠٦) المعجز عن تحديد جزء معين في  
 المنع لذاكرة معينة (١٠٦) المحضين النوويين والذاكرة (١٠٧) الذاكرة للمناعة  
 والذاكرة الجينية والذاكرة الدائمة (١٠٨) فروض تفسير الذاكرة : ١ - دوائر  
 عصبية ب - الفرض الكيمياء الجزيئى (١١٠) الجزيئات المنظمة والذاكرة (١١١)  
 نقل الذاكرة (١١١) إعادة النظر في تجارب نقل الذاكرة (١١١) تدريب  
 الذاكرة (١١٣) النسيان (١١٦) أسباب النسيان (١١٧) الاستدعاء والتعرف (١٢٠)  
 اضطراب الذاكرة (١٢١).

**التفكير** تعريف التفكير (١٢٢) التفكير والتنفيذية للترجمة (١٢٣) التفكير  
 والنهاية (١٢٥) ترتيب الأفكار غاليا ، أنواع الأفكار (غاليا) : الفكرة المركزية ،  
 الفكرة التابعة ، الفكرة للتنحية الكامنة (١٢٦) الفكرة للممارسة ، والفكرة  
 الطاغية والفكرة للامركزية (١٢٧) أدوات التفكير (١٢٩) خطوات تطور  
 اللنة (١٣١) الأفكار منظومة مفهومية (١٣٢) مقومات كفاءة التفكير (١٣٥)  
 أنواع التفكير من حيث الطريقة (١٣٥) أنواع التفكير من حيث بعد « الذاتية —  
 الموضوعية » (١٣٦) أنواعه من حيث الاتصال بالواقع (١٣٨)

**التفخيل والأحلام** (١٣٩) مقومات التفخيل (١٤٠) أنواع التفخيل: اللعب الخيالى ،  
 أحلام اليقظة ، التفكير الآمل (١٤١) الحلم والتفخيل (١٤٢) النوم الحلم (١٤٣)

نوم حركات العين السريعة (١٤٤) فوائد النوم والأحلام (١٤٤) علاقة الحلم بالتخيل (١٤٧) الإبداع (التفكير المترابط) (١٤٨، ١٤٧) الملح والطاقي والمخ المتحمى (١٤٩) الجسم للتدخل (١٥٥) مراحل الإبداع (١٥٨) .

## الفصل الخامس

(١٦٤)

### الوظائف الدوافعية

علاقة الوظائف الدوافعية بالوظائف الأخرى (١٦٥) طيمة الطاقة الدافعية (١٦٥) عودة إلى نظرية الترائز (١٦٦) أبعاد القوة الدافعية ووظيفتها (١٦٧) الترائز والطاقة (١٧٠) الليدو (١٧٠) إحياء نظرية الترائز من مدخل علم الإثنولوجيا (١٧١) تليشيط السلوك التريزي (١٧٢) الطاقة الدوافعية النفسية هي تنظيم نيوروني جاهز للإطلاق (١٧٢) تذكرة بإزاحة النشاط (١٧٣) التفسير الإبداعي وتحقيق الذات (١٧٤) .

**الدوافع (١٧٥) الحاجة والدافع والحافز (١٧٥) الدوافع العنصرية :**  
والشمولية والدوام (١٧٦) الدوافع النفسية (١٧٦) دوافع التعامل مع البيئة (١٧٦)  
الدوافع تتغير بالتعلم (١٧٨) الدوافع المكتسبة (١٧٩) للواقف (١٧٩) الاهتمامات (١٧٩)  
السلوك الناتج (١٧٩) إثارة الدافع (١٨٠) تمقيب على الدوافع عامة (١٨١) هرمية  
الدوافع (١٨٢) قواعد هرمية الدوافع (١٨٣) ترتيب جديد للدوافع (١٨٤) تحقيق  
الذات ونسبة نشاط المشبكات النفسية مما (١٨٨) إثارة دوافع تحقيق الذات (١٨٨) .

**الانفعال والمواطف (١٩٠) اجتذال معنى الحب (١٩١) تجنب الحديث**  
عن المواطف من جانب بعض السلوكيين (١٩٢) صمويات دراسة المواطف (١٩٢)  
اختلاف تعريفات الحب (١٩٤) المواطف والانفعال ظاهرة قبلغنية (١٩٤) تعريف  
الانفعال (١٩٥) الانفعال قوة دافعية (١٩٦) نظرية جيمس ولانج (١٩٧) الانفعال  
نشاطي بدائي (١٩٩) المواطف (١٩٩) الوجدان (٢٠٠) الانفعال والمعنى (٢٠٠)  
فرويد يعتبر الانفعال انشقاقا (٢٠١) أبعاد المواطف (٢٠١) مصادر السرور  
والسكر (٢٠٢) التمييز عن الانفعال والمواطف (٢٠٣) نظرية بايز والحجرة



الاتعمالية (٢٠٣) متى يسمى السلوك انتماليا (٢٠٤) تأثير الاتصال على النفس (٢٠٦)  
تأثير الاتصال على الجسم (٢٠٧) التغيرات نتيجة إفراز الأدرينالين (٢٠٨) الجهاز  
الأتونومي وحالات الوعي الفائق (٢١٠) الاتصال والتعدد الصماء (٢١٢) فكرة  
الأمراض السيكوسوماتية (٢١٢) خطأ اعتبار التعبير الأتونومي (والهيوكلاماس)  
هو التعبير الوحيد أو الأول عن المواقف (٢١٣) قياسات المواقف (٢١٤)  
مسارات الاتصالات وخطورة الاعتقاد على مفهوم الموقع دون النسق (٢١٥) تطور  
المواقف من الإثارة العامة غير المميزة إلى المعنى (٢١٦) .

## الفصل السادس

(٢١٧)

### الوظائف الوسادية

معنى الوظائف الوسادية (٢١٧). الوعي (٢١٨) الشعور واليقظة (٢١٩)  
المهتمين بدراسة الوعي (٢٢٠) .  
**النوم مقابل اليقظة** (٢٢٢) النوم نكوص فيولوجي وليس نكسة (٢٢٣)  
أهمية النوم ونظمه ودلالته (٢٢٤) الظواهر البيولوجية والنوعية (٢٢٥) أنواع النوم  
فيولوجيا (٢٢٦) النوم الحالم (٢٢٨) الحرمان من النوم (٢٣٠) المعنى الفمولوجي  
لتفسير الأحلام (٢٣٠) العلاج بالحرمان من النوم (٢٣١) علاقة المقايير بالنوم  
الحالم (٢٣٢، ٢٣٤) معنى دراسة النوم والمرض النفسي (٢٣٢) النوم الحالم وعلاج  
الأمراض النفسية (٢٣٤) **التشعور في مقابل اللاشعور** (٢٣٥) تعريف التشعور (٢٣٥)  
الإقباء (٢٣٦) قلنة للمعلومات (٢٣٧) المحاوسة تنذية من الداخل (٢٤٠) اللاشعور  
(٢٤١) الكبت (٢٤٢) لاشعور أم شعور آخر (٢٤٢) الإسقاط (٢٤٣) حيلة  
تكوين رد الفعل - الانقلاب إلى ضد (٢٤٤) التعبير (٢٤٤) الإزاحة (٢٤٥)  
الإعلاء (٢٤٦) الوعي الكوني (٢٤٧) .

## الفصل السابع

(٢٤٩)

الفروق الفردية . . والقياس

الشخصية (٢٤٩) انتشار السمة (٢٥٠) امتساق الذات (٢٥٠) الشخصية الإنطوائية (٢٥١) الشخصية الانبساطية (٢٥١) بعض الأنواع الأخرى : البارنوية - الموسوية - الوسواسية (٢٥٢) .

الذكاء (٢٥٢) تعريف الذكاء (٢٥٣) توزيع الذكاء (٢٥٤) الذكاء والتعليم (٢٥٤) "ذكاء ولهنة" (٢٥٥) مكونات الذكاء (٢٥٦، ٢٥٧) الامتحانات والقدرة التحصيلية (٢٥٨) نتيجة خبرة خاصة في ممارسة القياس (٢٦٠) تواضع نتائج الاختبارات (٢٦١) شروط الاختبار الجيد (٢٦٢) التقنين (٢٦٢) الصدق والصلاحية (٢٦٣) محكات الصلاحية (٢٦٤) ثبات الاختبارات (٢٦٧) التجانس (٢٦٨) معامل الذكاء (٢٦٨) التحذير من سوء استعمال معامل الذكاء وقصوره (٢٧٠) التقدير الثنائي (٢٧١) الدرجة المعيارية (٢٧٢) تطبيقات اختبارات الذكاء (٢٧٣) سوء استعمال اختبارات الذكاء (٢٧٥) محدودية استعمال اختبارات الذكاء (٢٧٦) محدودية جمع البيانات (٢٧٦) محدودية ملاحظة الذات (٢٧٧) محدودية التفسير (٢٧٨) مقياس ستانفورد بينيه (٢٧٩) مقياس وكسلر للذكاء (٢٨٠) قياس التدهور العقلي - معامل التدهور (٢٨٢) قياسات أخرى للتدهور (٢٨٣) اختبار الاشكل المتزايدة (٢٨٣) اختبار المواقف (٢٨٤) اختبارات الشخصية بالقرار عن الذات (٢٨٥) القدرة الخاصة (٢٨٦) الاختبارات الاسقاطية (٢٨٧)

(٢٨٩)

ملاحص رؤية مستقبلية :

## مراجع وقراءات

### أولا : العربية

- إريك فروم (\*) (١٩٧٣) « فرويد ». ( ترجمة : مجاهد عبد المنعم مجاهد ) .  
بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- 
- مجاهد . ( ١٩٧٢ ) « الخوف من الحرية » . ( ترجمة : مجاهد عبد المنعم مجاهد ) . بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- استيفان بنديك (١٩٧٥) « الإنسان والجنون: مذكرات طبيب أمراض عقلية » .  
( ترجمة : قدرى حنفى - لطفى فطيم ) .  
بيروت : دار الطليعة للطباعة والنشر .
- أنا فرويد (١٩٧٢) « الأنا وميكانيزمات الدفاع » . ( ترجمة : صلاح خمير -  
عبد ميناخيل رزق ) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أوتو فينكل (١٩٦٩) « نظرية التحليل النفسى فى الصاب » . ( ترجمة : صلاح  
خمير - عبد ميناخيل رزق ) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- تشارلس داروين (١٩٧٣) « أصل الأنواع » . ( ترجمة : إسماعيل مظهر ) .  
بيروت - بندا : مكتبة النهضة .
- جون كوينجر، بول موسن، جيروم كيجان (١٩٧٠) « سيكولوجية الطفولة والشخصية » .  
( ترجمة : أحمد عبد العزيز سلامة - جابر عبد الحميد جابر ) .  
القاهرة : دار النهضة العربية .

---

(\*) مازالت البحوث بالعربية تختلط حول وضع الترتيب الأبجدى للمراجع حسب الاسم الأول أو اسم العائلة ، وقد فضلت اتباع ما صودق عليه فى اللجنة العربية رغم اختلافه عن اللغات الأوروبية ، احتراما لعضوية اللجنة العربية ، ولحين اتفاقنا على ما نلتزم فى مثل هذه الأحوال .

جويي ماتسوموتو (١٩٧٨) اليقظة — النوم — المخ : علاقة دورية مع المجتمع.  
مجلة العلم والمجتمع ، العدد الحادى والثلاثون ، السنة الثامنة .  
( ترجمة : جبر مكوى ) .

ساجان نجاني (١٨٩٦) ( ١٣٠٩ هـ ) « أسلوب الطبيب في فن المجاذيب » . القاهرة .  
( قاعة للطالبة بدار الكتب ميدان باب الحلق تحت رقم ٦٤٤ طاب ) .

سيجموند فرويد ( ١ ) ( ٢ ) « تفسير الأحلام » . ( ترجمة : مصطفى صفوان )  
القاهرة : دار المعارف بمصر .

————— (١٩٧٠) « اللوجيز في التحليل النفسى » . الطبعة الثانية .  
( ترجمة : سامى محمود على - عبد السلام القفاص ) . القاهرة :  
دار المعارف بمصر .

عبد السلام عبد التفار (١٩٧٦) « مقدمة في الصحة النفسية » . القاهرة : دار  
النهضة العربية .

عمر شاهين ويحيى الرخوى (١٩٧٧) « مبادئ الأمراض النفسية » . الطبعة الثالثة .  
القاهرة : مكتبة النصر الحديثة .

فاخر عاقل (١٩٧٥) « أصول علم النفس وتطبيقاته » . الطبعة الثانية : بيروت :  
دار العلم للملايين .

فرانك سيلفرين (١٩٧٨) « علم النفس الإنسانى » . ( ترجمة : طلعت منصور -  
عادل عز الدين - فيولا إيلواى ) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .  
كالفين هول ، جاردنر لندزى (١٩٧١) « نظريات الشخصية » . ( ترجمة : فراج أحمد -  
قدري حنفى - لطفي فطيم ) . القاهرة : الهيئة المصرية العامة  
للتأليف والنشر .

————— ( ٣ ) نأسف إذ تظهر بعض الكتب العربية الأسمية أو المترجمة دون ذكر سنة النشر  
على الكتاب ، وهذا ما نصيه بعلامة الاستهتام .

لويس كامل مليكة (١٩٧٧) « علم النفس الإكلينيكي ». القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

مراد وهبة (١٩٧٤) « يوسف مراد والمذهب التكامل ». القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

يحيى الرخاوى (١٩٦٤) التصام في الحياة العامة . مجلة الصحة النفسية ، العدد الثانى والثالث .

\_\_\_\_\_ (١٩٧٢) « حياتنا والطب النفسى » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .

\_\_\_\_\_ (١٩٧٢) مستويات الصحة النفسية على طريق التطور الفردى . مجلة الصحة النفسية ، العدد الملى السنوى .

\_\_\_\_\_ (١٩٧٢) « عندما يتمرى الإنسان : صور من عيادة نفسية » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .

\_\_\_\_\_ (١٩٧٤) « صحة الأم والطفل النفسية » . القاهرة : إدارة الاعلام بجهاز تنظيم الأسرة .

\_\_\_\_\_ (١٩٧٥) تحرر المرأة ... وتطور الإنسان : نظرة يولوجية . المجلة الاجتماعية القومية ، المجلد الثانى عشر ، العدد الثانى والثالث .  
\_\_\_\_\_ (١٩٧٧) الملاج الجسمى . الكويت ، مجلة حياتك ، العدد ١١١ (يناير) .

\_\_\_\_\_ (١٩٧٧) « للمشى على الصراط : الجزء الأول - الواقية » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .

\_\_\_\_\_ (١٩٧٨) « للمشى على الصراط : الجزء الثانى - مدوسة المرأة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .

- (١٩٧٨) « أغوار النفس : من واقع الملاج النفسى والحياة » .  
القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- (١٩٧٨) « مقدمة فى الملاج الجمعى : عن البحث فى النفس  
والحياة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- (١٩٧٨) « سر اللمبة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- (١٩٧٩) « دراسة فى علم السيكيوباثولوجى : شرح سر اللمبة » .  
القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- (١٩٨٠) الله . . الإنسان . . التطور . . الله ( سلسلة حتمية ) .  
مجلة الإنسان والتطور ، المجلد الأول ، العدد الأول .
- (١٩٨٠) سوء استعمال العلوم النفسية . مجلة الإنسان والتطور ،  
المجلد الأول ، العدد الثانى :
- (١٩٨٠) المدعان والابداع . مجلة الإنسان والتطور ، المجلد  
الأول ، العدد الثالث .
- (١٩٨٠) الباحث : أداة البحث وحقه . . . فى دراسة الطفولة  
والجنون . مجلة : الإنسان والتطور ، المجلد الأول العدد الرابع .
- النظرية التطورية للمواطف والاقبال ( تمت النشر ) .
- يوسف مراد (١٩٥٤) « مبادئ علم النفس » . الطبعة الثانية . القاهرة :  
دار المعارف .

الفهرست

- Ansell, G.B. and Bradely, P.B. (1978) eds. *Macromolecules and Behavior*. London : Macmillan.
- Arieti, S. (1972) *The Will to be Human*. New York : Dell Publishing Company, Inc.
- (1976) *The Intrapsychic Self : Feeling and Cognition in Health and Mental Illness*. New York : Basic Books.
- (1976) *Creativity : The Magic Synthesis*. New York : Basic Books.
- Askar, A., Shaheen, O. and Rakhawy, Y.T. (1965) *Psychology in Medical Practice*. Cairo : EL-Nasr Modern Bookshop.
- Berne, E. (1961) *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York : Grove Press, Inc.
- Cameron, N. (1969) *Personality Development and Psychopathology: A Dynamic Approach*. Bombay : Vakils Faffer and Simons Private, Ltd.
- Dewsbury, D. A. and Rethlinghafer, D.A. (1978) *Comparative Psychology : A Modern Survey*. New York : McGraw Hill. Inc.
- Erikson, E.H. (1962) *Childhood and Society*. Penguin Books.
- Fairbairn, R. (1952) *Object-Relations Theory of the Personality*. New York : Basic Books.
- Fish, F.J. (1962) Self-transcendence as a human phenomenon. In Sutich, A.T. and Vich, M.A. (eds.) *Readings in Humanistic Psychology*. New York : The Free Press.
- Freud, S. (1901) *The Interpretation of Dreams*. Translated and edited by James Strachey, 1965. New York : Basic Books.
- Frick, W.B. (1971) *Humanistic Psychology : Interviews with Maslow, Murphy and Rogers*. Columbus : Merrill Publishing Company.

- Guntrip, H. (1975) *Schizoid Phenomena, Object Relations and the Self*. London : The Hogarth Press.
- Hardy, A. (1975) *The Biology of God : A Scientist's study of Man: The Religious Animal*. New York : Taplinger Publishing Company.
- Jasper, S.K. (1962) *General Psychopathology*. Manchester : University Press.
- Jung, C.G. (1921) *Psychology of Unconscious*. New York : Harcourt, Brace.
- (1975) *Modern Man in Search of a Soul*. English Translation. London : Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Kappers, C.U.A., Huber, G.C. and Grosby, E.C. (1960) *The Comparative Anatomy of the Nervous System of Vertebrates Including Man*. New York : Hafner Publishing Company.
- Klein, M. (1948) *Contributions to Psychoanalysis*. London : Hogarth. Press.
- Laing, R.D. (1960) *The Divided Self*. London : Tavistock.
- Maslow, A.H. (1969) A theory of metamotivation, the biological rooting of the value life. In Sutich, A.J. and Vich, M.A. (eds) *Readings in Humanistic Psychology*. New York: The Free Press.
- Mc Gaugh, J.L. (1971) *Psychobiology : Behavior from a Biological Perspective*. New York-London : Academic Press.
- Morton, J. (1972) *Man, Science and God*. London, Auckland : Collins.
- Penfield, W. (1975) *The Mystery of the Mind*. Princeton : Princeton University Press.
- Poppel, K.R. and Eccles, J.C. (1977) *The Self and Its Brain*. Springer International.
- Rakhawy, Y.T. (1979) The evolutionary value of tolerance of depression in modern Life. *Egyptian Journal of Psychiatry*, 2 No2 .



- Rakhawy, Y.T. (1980) Expansion of the concept of medical model in Psychiatry *Egyptian journal of psychiatry*, 3 No 2.
- (1980) *Selected Lectures in Psychiatry* Cairo: Dar-El Ghad Publishers. (Evol. Psych. Ass).
- Riklan, M. and Lavita, E. (1969) *Subcortical Correlates of Human Behavior*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.
- Rose, S. (1973) *The Conscious Brain*. London: Welden Feld and Nicolson.
- Shaheen, O. and Rakhawy, Y.T. (1971) *A.B.C. of Psychiatry*. Cairo: El-Nasr Modern Bookshop.
- Sutich, A. and Vich, M.A. (1969) (eds.) *Readings in Humanistic Psychology*. New York: The Free Press.
- Storr, A. (1968) *Human Aggression*. New York: Bantam Books.
- (1974) *Jung*. London: Wm Collins Sons Co.
- Thines, G. (1977) *Phenomenology and The Science of Behaviour*. London: George & Allen & Unwin.
- Werner, H. (1973) *Comparative Psychology of Mental Development*. Revised edition. English Translation. New York: International Universities Press, Inc.
- Young, J.Z. (1974) *An Introduction to the Study of Man*. London, Oxford, New York: Oxford University Press.

## ملشورات

### جمعية الطب النفسى التطورى (\*)

تقوم جمعية الطب النفسى التطورى - وبإسهام من دلو القلم للصحة النفسية - بنشر المؤلفات التى تحمى أهدافها ، وهى مقصرة مرحليا على نشاط أعضاء الجمعية ولكنها تأمل أن أجلا أو عاجلا مع زيادة إسهاليتها أوحى عملية خسارتها فى تحلى هذه الخطوة إلى كمال أهد ومقول أكثر تنوعا .

ولما على ثبت بملشوراتها للتداوله حاليا (\*\*):

#### ١ - حياتنا والطب النفسى د. يحيى الرخاوى ١٩٧٢

مجموعة مقالات سبق نشرها تحدد فكر المؤلف فى مرحلة سابقة ، من ١٩٦٥-١٩٧٠ ، وهو بعد تحسنى الطريق ، وهى تحوى بوجه خاص نقدا نفسيا لشعاذ نجيب محفوظ ، ورباعيات صلاح جاهين ، والنبي لفتنى غانم ، كما تحوى الحيل النفسية فى الأمثال العامية وتفسيرها بنفسيا لارجوزة « واحد اثنين سرجى مرجى » .

#### ٢ - حيرة طبيب نفسى د. يحيى الرخاوى ١٩٧٢

كتاب أقرب إلى السيرة الذاتية فى الممارسة المهنية ، يحدد ما عاشه المؤلف من حيرة انتهت به إلى موقف جديد لم يملن فى تلك المرحلة إلا خطوطة العريضة ، وهو يتناول فى حيرته هذه نقدا لمفهوم السواء والمرض ، والتشخيص التقليدى ، وتعليم الطب ، والبحث العلمى ، والتجزىء الطلاجى ، وأخيرا يمرض كيف ولدت الفكرة الجديدة ، وبالكتاب « معق مستقل عن « مستويات الصحة النفسية على طريق التطور الفردى » .

(\*) قبلت جمعية الطب النفسى التطورى تنازل دار الند لثقافة والنفس من كل حقوقها اعتبارا من هذا التاريخ وتفكر من أعانها على ذلك إذ تجبر كل ملشورات النار فى خدمة أهدافنا مباشرة .

(\*\*) الموزع المشول : مكتبة العربى . ٦٠ شارع قصر العيني : القاهرة .

٢٧٤٨٢-٢٧٥٦٦٥

### ٣ - جنسها يعبرى الانسان

( صور من حياة نسمية ) ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٩ (طبعة ثانية)

في هذا الكتاب صور متلاحقة تروى كيف أن ما يسمى مرضا نفسيا يمكن أن يكون ثورة مبدئية في محاولة تحطيم الأصنام التي تموق مسيرة التطور ، وهو يعبرى بين «الحكيم» و«اللقى» على غرار كلية وحنانة من حيث المبدأ ، ويعبرى ذيف حياتنا وخذاعها من منطلق الرض وحلم الحل الشامل ، وهو في هذا يمثل مرحلة سابقة أيضا من فكر المؤلف .

٤ - دراسة مقارنة لأعراض مرضى القسام د. رفعت محفوظ ١٩٧٧

A comparative study of symptoms of Schizophrenia (An Anglo-American-Egyptian comparison).

هذا الكتاب رسالة جامعية باللغة الانجليزية أصلا ، طبع منه عدد محدود كرجع علمي أساسا ، وهو بحث أجري على الأطباء النفسيين المصريين الممارسين لمعرفة ترتيب الأعراض الدالة على مرض القسام حسب أهميتها التشخيصية ، وقورن هذا الترتيب بدراسة مماثلة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وبريطانيا ، ونوقشت النتائج وانتهى إلى ما يلمن على مستوى الطب النفسى في مصر من ناحية ، وما يوضع بعض جوانب مرض القسام من ناحية أخرى .

٥ - العلاج الجمعى ( خيرة مصرية ) د. عماد حمدى غز

Group Psychotherapy (an Egyptian approach)

يقدم هذا الكتاب دراسة لحتوى ثلاث عشر جلسة علاج نفسى جمعى باللغة الانجليزية تناول فيها الباحث التفاعلات والتفسيرات والأساليب العلاجية تقدا وتحليلا ، وبين فيها المميزات الأصلية لهذه الطريقة الخاصة التي نبت من المجتمع المصرى ، وإن استمدت جذورها بإداهة من سابقتها في المجتمعات الأكثر تقدما ، ومنه مقدمة طويلة باللغة العربية لمساهمة هذه الطريقة نظريا بقلم منشأها ا.د. يحيى الرخاوى ( وقد ظهرت هذه المقدمة في كتاب مستقل سيأتى ذكره حالا ) وهذا الكتاب هو رسالة جامعية أصلا باللغة الانجليزية ، وعدده محدود كذلك .

٦ - الحالات اليبينية Borderline States ويد. محمد هدى ١٩٧٩  
(دراسة دينامية)

رسالة جامعية ( لنيل درجة دكتوراه في الفلسفة - فرع علم النفس ) ظهرت في كتاب محدود ، وهي باللغة العربية ، وتتناول موضوع الحالات الحليط بين اللهان والصاب واضطرابات الشخصية ، وقد اثبت أسلوب التحليل الفينومينولوجي الكليكي أساساً ، مع التفسير الدينامي ما أمكن ، وعرضت حينات طويلة من حالات تمثل مختلف أنواع هذه الزمة الكليكية الصيرة ، كأعرضت نتائج اختبارات إسقاطية ونلقت النتائج جيسا من واقع فرضى متكامل أوضح ماهية هذه الحالات من الناحية الدينامية أساساً .

٧ - افوار النفس ( من واقع العلاج النفسى والحياة )

ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٨

ديوان بالعامية يمثل رؤية النفس من داخل ، ترمى طبقاتها وتتكلم على لسان شخصها من واقع تجربة شخصية عنيفة ، مقطوعاتها الانسانية شعر بالعامية المصرية ، ثم يعقب المؤلف بعد ذلك فيما أسماء « شرح على اللان » بتصيل مسهب حتى ليتمكن الرجوع إليه كمصدر أساسى من مصادر شرح صور وأطوار العلاج النفسى ، وقد قسم المؤلف هذا العمل إلى ما أسماء ثلاث لعبات : لعبة الكلام ( نقد فيها العلاج الفردي أساساً ) ثم لعبة السمكات ( نقد فيها العلاج الجمعى أساساً ) ثم لعبة الحياة ( دعا فيها إلى اللواجهة والممارسة المثولة ) .

٨ - مقدمة فى العلاج الجمعى ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٨٧

هذا الكتاب خطوط عامة لفكر مؤلفه من مدخل مقدمة لبحث فى العلاج النفسى الجمعى ، وهو يتناول طريقة العلاج النفسى الجمعى إلى أسسها ويتناها ، كما يضع فروضا عامة ورؤوس مواضيع لإطار نظرية مصرية تطورية ، وكذلك يتناول رأيه فى البحث العلمى والوقف التطورى فى الوجود والنمو النفسى وديالكتيك الجهاز العصبي ونمى الحياة الانسانية .

١٩٧٨ د. يحيى الرخاوى

٩ - سر اللعبة

ديوان شعر بالعربية ، قدم فيه للؤلؤف علم « تكوين المرض النفسى » فى صورة شعرية ، أثبت من خلالها تعدد اللثة العرية على الوفاء بالتزام العالم والنوص إلى طبقات النفس دون أدنى تكافؤ أو صناعة ( أنظر تريف شرح الديوان رقم ١٢٢ ) .

١٠ - للشئ على الصراط ج (١) الواقعة ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٧ رواية

١١ - للشئ على الصراط ج (٢) مقوسمة للقرعة ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٨ رواية  
( الحائزة على جائزة الدولة التشجيعية فى القصة الروائية لعام ١٩٧٩ ) .

رواية طويلة من جزئين ؟ قال عنها الناقد يوسف الشارونى سكرتير المجلس الأعلى للفنون والآداب « أنا أعتبر هذه الرواية علامة من علامات أدبنا المعاصر تنف على مستوى حديث عيسى بن هشام للمواضى ، وزينب لميكل ، وعودة الروح لتوفيق الحكيم . . بحيث يمكن اعتبارها رواية السبعينات » ( آخر ساعه ١٩ سبتمبر ١٩٧٩ ) .

والجزء الأول منها مونولوج يصف أزمة وجودية يتداخل فيها الخاص والعالم بحثا عن أصل الأشياء وسما إلى وجه للطلق ، والجزء الثانى يجرى على لسان أحد عشر شخصا فى مجموعة علاجية حيث يمكن كل واحد رؤيته لنفس الأحداث ، وهى تكاد تكون صورة التطور الذى حدث فى شخص « عندما يشرى الانسان » بما يسير تطور الكاتب .

١٢ - دراسة فى علم السيكوبالولوجى ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٩

نظرة ( أو نظرية ) فى الإنسان ، تخرج من مصر باللثة العرية ( مع موجز واف بالإنجليزية ) ، وهى شرح للمعانى الشرى سر اللعبة ( رقم ٩ ) وقد واف فيها للؤلؤف بين نموذجى حمل نبضات القلب مع الأيض ( التمثيل الغذائى ) كأساس بيولوجى يسهل فى تفسير نمو اللغ الديالكسيكى فى لولية متصاعدة ، ومن ثم نمو الشخصية ، وقد عرض من خلالها الأمراض النفسية باعتبارها مضاعفات للتطور

الهردى أثناء حركة النمو التناوبية « بسطا » و « استيعابا » ، كما تعرض لرحلة التكامل كتنقيص للمرض النفسى ، وأنهى الدراسة بالتطبيقات العملية للسكنة فى مجالات التشخيص والملاجىء والبحث العلمى جميعا ، وهى دراسة مطولة تقع فى ٩٤٨ صفحة من القطع الكبير .

١٣ — أنواع الفصام      د. يسرى أمين      ١٩٨٠  
Types of Schizophrenia

هذا الكتاب رسالة جامعية — بالإنجليزية — ، طبع منه عدد محدود للمهتمين بموضوعه ، وقد تناول مشكلة مرض الفصام الذى يتبر محور ونواة الأمراض النفسية ، وقارن بين مراكز مختلفة وسنين مختلفة بالنسبة لتواتر نوع بذاته من أنواعه الفرعية ، كما قدم دراسة كليبكية طويلة لحالة فصام مبتدىء ، وآخر مستطب ، وعرض حينات مسجلة وقام بتحليلها الكليبيكى ودراسة التركيب الجينامى مباشرة .

١٤ — تشخيص الأمراض النفسية ( حجم المشكلة فى مصر )  
Diagnosis in Psychiatry

د. محمد حبيب الدفراوى      ١٩٨٠ : رسالة جامعية بالإنجليزية      ١٩٨٠

هذا الكتاب يتناول مشكلة تشخيص الأمراض النفسية بصفة عامة ، ولستعرض كل النظم للتشخيصية الدولية والوطنية وتطوراتها وتقدمها ، ثم ينتقل إلى تناول نفس المشكلة فى مصر فى المراكز المختلفة قبل وبعد استكمال الدليل المصرى لتشخيص الأمراض النفسية ( فى نفس المركز ) ، كما يتناول بعض الأبحاث التى نشرت فى هذا الصدد وتناولت تصانيف الأمراض النفسية فى مصر ، وبعد مناقشة هذه السادة العلمية للتصانيف يؤكد — مثل أغلب الأبحاث فى هذا المجال — على أن اللغة العلمية السمتمة فى تشخيص الأمراض النفسية مازالت أعجز من أن توفى بفرض تحديد مفاهيم وتواصل معلومات بين اللشتلين بالفرع ، مما يؤثر على الممارسة والبحث العلمى جميعا .

١٥ — حكمة للجبانين ( ملاحظات من عيادة عسية )

ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٨٠

في هذا الكتاب ، ومن خلال رؤية حادة ومكتشفة للوجه الإنجليي للجنون ، انطلقت النسلطوطالقة هي أهوال عديدة الإيماز ، تدوى في وجهان للنومين ، وهي عديدة التركيز ، لولية الاخرق ، وتشمل نقدا صارخا لأغلب نولحي حياتنا من ادعاء الحرية حتى ادعاء الحب ، ومن صبودية الطقوس حتى مهارب الفن ... إلخ .

\* \* \*

١٦ — دليل الطالب التركي في علم النفس والطب النفسي

« أربعة محاضرات في الطب النفسي » ا.د. يحيى الرخاوى

أربعة محاضرات في تقسيم وعلاج الأمراض النفسية بما يشمل مفهوم الصحة والمرض والعلاج النفسي والنضوى .





رقم الإيداع بدار الكتب ٢١٠٢ / ١٩٨٠

وزارة الثقافة للطباعة

٩ شارع النخلة، عين شمس

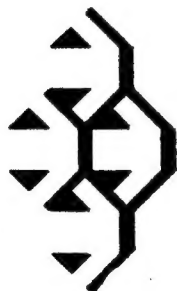




# INTELLIGENT STUDENT'S GUIDE

IN

**Psychology & Psychological Medicine**



Part One

**PSYCHOLOGY**

Publications Alexandria



0347806

**Y. T. RAKHAWY**